

eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

ECCOS

Revista Científica

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949

ISSN eletrônico: 1983-9278

<i>EccoS – Revista Científica</i>	São Paulo	n. 45	p. 1-348	jan./abr.	2018
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

DOI: 10.5585/EccoS

Editores

Eduardo Santos

Manuel Tavares

Conselho Editorial

André D. Robert – Universidade Lumière Lyon, França

Adriana Marrero – Universidad de la República, Uruguai

Antônio Teodoro – Univ. Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, Portugal

Bernadete Angelina Gatti – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Betânia Leite Ramalho – Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Brazão Mazula – Universidad Eduardo Mondlane, Moçambique
Carlos Alberto Torres – Universidade da Califórnia em Los
Angeles, Estados Unidos da América

Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica
de Minas Gerais, Brasil

Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas,
Brasil

Claudia Barcellos Moreira Abreu – Universidade Federal de
São Paulo, Brasil

Danilo Streck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Dermeval Saviani – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Diana Soto Arango – Universidade Pedagógica e Tecnológica
da Colômbia, Colômbia

Guilherme Arias Beaton – Universidad de Havana, Cuba

Iria Brzezinski – Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Brasil

José Beltrán – Universidade de Valencia, Espanha

José J. Queiroz – Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Brasil

José Machado Pais – Universidade de Lisboa, Portugal

José Rubens Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto,
Brasil

Josef Estermann – Universidad de Lucerna, Suíça

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos.
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências
Sociais. <http://www.clasco.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da
Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e
Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/
Inep. http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

Clarivate Analytics – <http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jrresults.cgi?PC=EX&ISSN=1517-1949>

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização
dos Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.oei.es/br/110.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto
das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/1/183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/toc/1983-9278>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and
Universities. <https://www.ebscohost.com/titleLists/aph-journals.htm>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/
Brasil. <http://143.106.58.49/fae/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as
Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publiserin-gskanaler/erihplus/periodical/info?id=472557>

HCERES – Haut conseil de l'évaluation de la
recherche et de l'enseignement supérieur.
<http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2016/10/Liste-HCERES-produits-et-revues-SE-2016-1.pdf>

IREISIE – Base de datos sobre Educación – IISUE,
UNA M. http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=irs01

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=17982>

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

Proquest (EUA) – www.proquest.com

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=715>

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico). https://redib.org/recursos/Record/oai_revista1100-eccos%E2%80%933revista-cient%C3%ADfica

ROAD (Directory of Open Access Scholarly
Resources). <http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos
brasileiros. <http://www.sumarios.org/revista/eccos>

370 EccoS : revista científica /
E17 Universidade Nove de Julho
(UNINOVE). – n. 45 (2018). – São
Paulo : UNINOVE, 1999-

Quadrimestral

ISSN 1983-9278 (online)
Quadrimestral desde 2012
Até 2011 semestral

1. Educação – Periódicos. I. São
Paulo (SP), Universidade Nove de
Julho (UNINOVE).

Catálogo na Publicação (CIP)

Cristiane dos Santos Monteiro

CRB-8/7474

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – Universidad Cade Cauca,
Colombia
Manuela Guilherme – Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias, Portugal
Maria da Glória Gohn – Universidade Estadual de Campinas,
Brasil
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul [Brasil]
Menga Lüdke – Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro, Brasil
Moacir Gadotti – Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, Brasil
Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Universidade Estadual de
Campinas, Brasil
Thérèse Hamel – Université Du Laval, Canadá
Walter Esteves Garcia – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil
Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek, Holanda

Comissão Editorial

Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Eduardo Santos
José Eustáquio Romão
Manuel Tavares Gomes
Marcos Antonio Lorieri
Maurício Pedro da Silva

Esquipe Editorial

Juliana Aparecida Cezario
João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Eccos – Revista Científica é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial / Editor's note

PENSAMENTO DECOLONIAL E INTERCULTURALIDADE NA
AMÉRICA LATINA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO..... 11

Ana Maria Netto Machado

Antônio Joaquim Severino

Eduardo Santos

Manuel Tavares

Dossiê temático: Pensamento decolonial e interculturalidade na América Latina – desafios para a educação / Thematic dossier: Decolonial thinking and interculturality in Latin America – challenges for education

À INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE
APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS E
HISPANO-AMERICANOS NA PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO 21

*INTERCULTURALITY AS A STRATEGY OF APPROXIMATION BETWEEN BRAZILIAN AND
HISPANIC-AMERICAN RESEARCHERS IN THE DECOLONIZATION PERSPECTIVE*

João Alberto Steffen Munsberg

Gilberto Ferreira da Silva

À CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NOS
CURRÍCULOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS 41

THE CONSTRUCTION OF DECOLONIAL PEDAGOGIES IN INDIGENOUS SCHOOL CURRICULA

José Licínio Backes

COLONIALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN
LATINOAMERICANA: EL CASO DE LAS LICENCIATURAS
INTERCULTURALES INDÍGENAS CON EL PUEBLO KAINGANG..... 59

*COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA: O CASO DAS
LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS COM O POVO KAINGANG*

*COLONIALITY AND DECOLONIZATION IN LATIN-AMERICAN EDUCATION: THE CASE OF
INDIGENOUS INTERCULTURAL DEGREES WITH THE KAINGANG PEOPLE*

Jorge Alejandro Santos

Leonel Piovezana

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

PENSAR A ÁFRICA EM SALA DE AULA: ENSINO,
CONHECIMENTO LOGOPÁTICO E AFRICANIDADES NO FILME
BEASTS OF NO NATION..... 79

*TO THINK AFRICA IN THE CLASSROOM EDUCATION, LOGOPATHIC KNOWLEDGE AND
AFRICANITIES IN THE FILM BEASTS OF NO NATION*

Humberto Perinelli Neto
Alexandre Cristiano Baldacin Junior

DO DESPREZO À VALORIZAÇÃO
DO “PORTUNHOL”: TESTEMUNHO DE UMA PERTURBADORA
EXPERIÊNCIA DE DESCOLONIZAÇÃO SUBJETIVA 101

*FROM PREVENTION TO THE VALUATION
OF “PORTUNHOL”: TESTIMONY OF A DISTURBING EXPERIENCE OF SUBJECTIVE
DECOLONIZATION*

Ana Maria Netto Machado

À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESCOLONIZADORAS: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS..... 117

*CHILD EDUCATION AND DECOLONIZING PEDAGOGICAL PRACTICES: INTERCULTURAL
POSSIBILITIES*

Tarcia Regina da Silva
Adelaide Alves Dias

O JOGO CAPOEIRA: UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL? 137

THE CAPOEIRA GAME: A DECOLONIAL PEDAGOGY?

Albert Alan de Sousa Cordeiro
Sônia Maria da Silva Araújo

Artigos / Articles

CRENÇAS DE EFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES E AS METAS
DO IDESP 157

PRINCIPALS’ EFFICACY BELIEFS AND GOAL ACHIEVEMENT FOR IDESP

Daniela Couto Guerreiro Casanova
Miguel Henrique Russo

A ATIVIDADE EXPERIMENTAL COMO ESTRUTURA PARA O
ENSINO DE CIÊNCIAS NO CECINE NOS ANOS DE 1960 E 1970 177

*THE EXPERIMENTAL ACTIVITY AS A STRUCTURE OF SCIENCES TEACHING AT CECINE
IN THE 1960’S AND 1970’S*

Kênio Erithon Cavalcante Lima
Francimar Martins Teixeira

À INTERSECCIONALIDADE NAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COMO MEDIDA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	191
--	-----

*INTERSECTIONALITY IN AFFIRMATIVE ACTION POLICIES AS A DEMOCRATIZATION
MEASURE OF HIGHER EDUCATION*

Daniela Auad
Ana Luisa Alves Cordeiro

CRISE AMBIENTAL, CONSUMO E ARTEFATOS CULTURAIS: PROVOCAÇÕES AO TEMPO CONTEMPORÂNEO	209
---	-----

*ENVIRONMENTAL CRISIS, CONSUMERISM AND CULTURAL ARTIFACTS: INSTIGATION
FOR CONTEMPORARY TIMES*

Paula Corrêa Henning
Virgínia Tavares Vieira
Clarissa Corrêa Henning

REFLEXÕES SOBRE O PROCAMPO – PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	221
--	-----

*REFLECTIONS ON PROCAMPO – SUPPORT PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION IN
LICENTIATE IN FIELD EDUCATION*

Ramofly Bicalho

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	237
--	-----

HIGH SCHOOL IN BRAZIL: UNIVERSALIZATION OF ACCESS AND WORKING CONDITIONS

Gilvan Luiz Machado Costa

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	255
--	-----

*CONCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN PRIVATE HIGHER
EDUCATION*

Mauricio Resende Rodvalho
Geraldo Eustáquio Moreira
Djiby Mané

A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	273
--	-----

*THE POLICY OF INSTITUTIONALIZATION OF PRESENTIAL SUPPORT POLES OF THE
OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL*

Tânia Barbosa Martins

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A EXPANSÃO DE DOUTORES NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	291
<i>THE POST-GRADUATION IN BRAZIL: THE EXPANSION OF DOCTORS IN THE NEW NATIONAL EDUCATION PLAN</i>	

Luciana Rodrigues Ferreira
Vera Lucia Jacob Chaves

TRABALHO E FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	313
<i>WORK AND POLITICAL FORMATION OF THE BASIC EDUCATION TEACHERS</i>	

Itacir Carlos Valmorbida
Maurício Roberto da Silva

Resenhas / Reviews

<i>A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA, DE NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA.....</i>	331
Sebastião Carlos Pereira Filho	

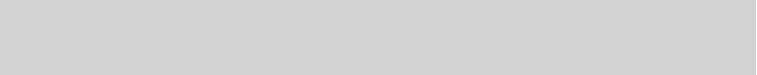
<i>ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLETIR PARA TRANSFORMAR, DE MAGALI ROSA DE SANT'ANNA</i>	336
Glauco Corrêa da Cruz Bacic Fratric	

Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES.....	343
------------------------------	-----

Editorial

Editor's note



PENSAMENTO DECOLONIAL E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

A proposta do dossiê incluído neste número de *ECCOS*, nasce de iniciativa conjunta de grupos de pesquisa de várias instituições universitárias [GRUPEFE, Uninove; NESEF, Uniplac; GRUPEI, Unilassale], unidos em parceria em torno de uma atividade investigativa e militante comum sobre a emergência do pensamento decolonial na América Latina. Os referidos grupos têm se dedicado ao estudo e ao debate do pensamento latino-americano, do que tem resultado análises e reflexões de cunho filosófico-educacional que, de um lado, consubstanciam críticas às modalidades hegemônicas do pensamento colonial na cultura e nos modelos epistemológicos em que se fundamentam os sistemas educativos do continente americano e, de outro, avançam posições nativas buscando implementar a criatividade, a originalidade e a autonomia dos modos de pensar e ser locais/regionais. Partem da premissa de que a superação da situação de alienação cultural e epistêmica em que vivem as sociedades colonizadas é condição *sine qua non* para a emancipação de suas populações. Isso exige a crítica à dominação não só política e econômica, mas também à dominação cultural, causadora do silenciamento das racionalidades locais mediante um processo de epistemicídio que inibiu o pleno exercício de sua capacidade de criação em todas as dimensões da produção simbólica. O processo colonizador, ao lado de sua condição hegemônica nos âmbitos econômico e político, impôs às sociedades conquistadas a sua própria expressão cultural, desqualificando, sufocando, reprimindo e até mesmo destruindo as manifestações das culturas locais/regionais. Foi o que ocorreu com a colonização na América Latina, na África e na Ásia ao longo dos últimos séculos.

Agora, ao final do primeiro milênio gregoriano, as populações locais vêm se conscientizando e tomando decisões no sentido de se libertarem igualmente desse monoculturalismo e de afirmarem suas próprias criações culturais. Os povos colonizados dão-se conta da alienação de sua

condição e se põem em atitude de questionamento, reivindicando seu direito à existência e à voz. Redinamizam suas experiências de agir, de pensar e de sentir e cobram seu direito de ser, nesse passo afrontando e dessacralizando o paradigma hegemônico que o sufoca. Essa lenta e capilar tomada de consciência da necessidade de afirmação das culturas locais e, no seio delas, da expressão filosófica nativa, vem levando pensadores latino-americanos, africanos e asiáticos à conclusão de que a filosofia, em geral, e a filosofia da educação, em particular, entre nós, devem ser praticadas sob uma perspectiva etnofilosófica, vale dizer, precisa levar em conta seu enraizamento, assumindo-se como manifestação de uma cultura de singular configuração, posicionando-se contra a hegemonia impositiva da pretensa universalidade da filosofia “eurocentrada”, ainda que sem romper seu contato, intercâmbio e diálogo com as expressões das logóferas de outras culturas, inclusive as do Ocidente. Em matéria filosófica, trata-se de recusar tanto o monoculturalismo quanto o multiculturalismo, para se relacionar de uma forma intercultural crítica. Interculturalidade a ser entendida como uma postura que vai além da aceitação tolerante e da convivência passiva entre culturas diferentes, que avança, conscientemente, para uma interação intencionada, a partir da identidade de cada uma, sem isolar-se sobre si mesmas.

Para tanto, vem procedendo a uma crítica ao pressuposto da superioridade da civilização ocidental-capitalista, reconhecendo e afirmando sua capacidade epistêmica para a criação e manifestação de suas culturas específicas. Configura-se, então, um quadro de múltiplas culturas que coexistem e se afirmam em condições de igualdade, pleiteando-se uma atitude de diálogo e respeito recíproco. Só sob essa perspectiva intercultural pode ganhar legitimidade em meio às injunções de um processo globalizador no qual todas as culturas possam se fazer presentes e atuantes com seus valores próprios, repudiando a hierarquização epistemológica que, derivada de um pretenso sucesso econômico, invade e inibe o plano da criação simbólica latino-americana.

É igualmente sob essa perspectiva que se impõe à educação a tarefa de promover a formação dos homens e mulheres latino-americanos que enfrentarão os novos desafios de um contexto descolonizado. E à Filosofia da Educação se imputa a responsabilidade de contribuir para o esclarecimento do sentido das práticas históricas mediadoras de suas existências,

com a ‘ciência’ de que o processo intercultural envolve, simultaneamente, as dimensões epistêmica, ética e política, sendo, conseqüentemente, vinculado à prática educativa.

Buscou-se, no presente dossiê, compor um painel que fosse representativo dos diferentes movimentos culturais dos quais emergem tentativas e se configuram experiências de perfil descolonizante, dando conta de iniciativas e esforços de movimentos sociais e de instituições educativas de povos afro-latinos. Assim, constam relatos de práticas de cunho intercultural entre as comunidades latino-americanas, de experiências envolvendo investimentos educativos de populações indígenas, iniciativas pedagógicas que ensaiam caminhos descolonizantes, atividades culturais relacionadas à herança cultural africana e debate sobre a própria representação da africanidade.

A expectativa é de que essas breves abordagens desses diferentes aspectos que manifestam as contradições da vida humana em Nuestra América, ainda marcada pelas sequelas da colonização, possam despertar o interesse dos leitores e subsidiar a continuidade e o aprofundamento de sua discussão, consolidando cada vez mais os laços que devem unir cultura, educação e emancipação dos seres humanos em todos os quadrantes do planeta.

O primeiro artigo do Dossiê, de João Alberto Steffen Munsberg, é uma reflexão sobre a *interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização*. É um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade e afins e tem por finalidade pensar sobre as dificuldades de aproximação e diálogo entre países e povos latino-americanos numa perspectiva de promoção do diálogo intercultural entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos como passo importante para a decolonialidade.

José Licínio Backes, apresenta os resultados de um trabalho empírico realizado com e por estudantes indígenas de mestrado, em texto intitulado *A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas*. Os dados foram obtidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas com estudantes pertencentes às etnias Terena, Guarani e Tuyuca, por meio da análise de suas dissertações. O autor conclui que a construção dos currículos e das pedagogias decoloniais se baseia, sobretudo, na forte vinculação

com as comunidades e na perspectiva de que a diferença entre conhecimentos não significa hierarquização e desqualificação, mas complementaridade entre saberes diferentes.

O terceiro artigo, de Jorge Alejandro Santos, Leonel Piovezana e Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, *Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang*, apresenta uma experiência de implementação da educação intercultural e prática decolonial na formação de professores indígenas do povo Kaingang no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). A partir das propostas freirianias, os autores sugerem orientações pedagógicas que visem uma releitura da perspectiva intercultural para implementar uma educação libertadora na formação de professores Kaingang.

Pensar a África em sala de aula: ensino, conhecimento logopático e africanidades no filme Beasts of no nation, de Humberto Perinelli Neto e Alexandre Cristiano Baldacin Junior, é o quarto artigo. Nele se apresenta uma análise do filme *Beasts of no nation*, com a preocupação de gerar sua apropriação pedagógica para o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mais especificamente o Ensino de História e Culturas Africanas. Os autores consideram que a interpretação promovida indica que esse longa-metragem resulta interessante para a reflexão sobre conceitos como etnia, nação, fronteiras, Estado, permitindo compreender a realidade dos países africanos.

Ana Maria Netto Machado traz, no quinto texto, uma perturbadora experiência de descolonização subjetiva. Sob o título *Do desprezo à valorização do “portunhol”: testemunho de uma perturbadora experiência de descolonização subjetiva*, o trabalho se inscreve na perspectiva teórica decolonial e pretende contribuir com o aspecto menos debatido na literatura pertinente: estratégias de desprendimento da retórica da modernidade nas suas dimensões epistêmica e subjetiva.

A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais, de Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias, resultado de pesquisa empírica realizada num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Recife, analisa as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, comprometidas com a valorização da

diversidade étnico-racial. As autoras, partem do pressuposto de que uma educação pautada em/para os Direitos Humanos que incorpore, desde a Educação Infantil, o direito à diferença na perspectiva intercultural contribui para que as crianças negras construam positivamente sua identidade. Os resultados da pesquisa, de caráter qualitativo, revelam que as práticas desenvolvidas no CMEI partem do princípio da incorporação do outro como verdadeiramente outro e, nesse sentido, o respeito à diferença constitui um dos princípios fundamentais das práticas pedagógicas.

O último artigo do Dossiê, de Albert Alan de Sousa Cordeiro e Sônia Maria da Silva Araújo, tem o sugestivo título *jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?*, no qual toma como objeto de análise o trabalho desenvolvido por um professor de capoeira. Os autores discutem como as práticas educativas, presentes no jogo da capoeira, podem configurar processos formativos decoloniais e emancipatórios em oposição aos processos formativos fundamentados na matriz colonial do poder, do saber e do corpo. Os resultados da pesquisa mostram que o jogo da capoeira, fundamentado na cosmogonia africana, produz processos educativos decoloniais, por problematizar o racismo, as diferenças culturais e as desigualdades sociais.

À margem do Dossiê são apresentados 10 artigos, de caráter generalista, que aportam aos mais diversos temas e sob as mais diversas abordagens em educação.

O primeiro, de Daniela Couto Guerreiro Casanova e Miguel Henrique Russo, *Crenças de eficácia de gestores escolares e as metas do IDESP*, analisa as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento das metas do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas. A pesquisa mostrou que a crença de auto-eficácia para aspectos instrucionais foi a variável que mais contribuiu para explicar o cumprimento da meta do indicador estadual paulista. Quer dizer, o cumprimento das metas foi realizado devido ao envolvimento dos gestores com os aspectos de ensino e aprendizagem.

O segundo artigo, *A atividade experimental como estrutura para o ensino de Ciências no CECINE nos anos de 1960 e 1970*, de Kênio Erithon Cavalcante Lima e Francimar Martins Teixeira, estudo de caráter qualitativo com o recurso a entrevistas e análise documental, teve por objetivo caracterizar o ensino e as estratégias que incorporavam curricularmente experimentos científicos realizados no Centro de Ensino de Ciências do

Nordeste naquelas décadas, para as intervenções nos cursos de atualização e de formação aos professores das Ciências Naturais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Nessa época, as estratégias pedagógicas buscavam disseminar uma nova proposta de ensino, baseada nos currículos estadunidenses, tomando como referencial as atividades práticas experimentais. Todavia, o objetivo era disseminar e popularizar a ciência na região.

O estudo sobre *A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior*, de Daniela Auad e Ana Luisa Alves Cordeiro, teve por finalidade analisar, a partir de dados de pesquisa empírica e documental, alguns dos fatores que interferem na permanência na universidade de mulheres negras cotistas lésbicas e mulheres negras cotistas bissexuais, assim como refletir sobre o enfrentamento às violências que as afetam física, material e psicologicamente rumo ao acesso a bens materiais e simbólicos na universidade e em outras esferas sociais. O artigo apresentado pretende ser uma contribuição ao processo de democratização profunda da educação superior pela promoção da igualdade, equidade e respeito pelas diferenças na educação superior.

Crise ambiental, consumo e artefatos culturais: provocações ao tempo contemporâneo, de Paula Corrêa Henning, Virgínia Tavares Vieira e Clarissa Corrêa Henning, constitui o quarto artigo. Numa época em que o Brasil registra um atraso considerável em relação aos países mais desenvolvidos, no que diz respeito à educação ambiental e preservação do meio ambiente, o estudo constitui uma reflexão e chamada de atenção para os diferentes e contraditórios discursos midiáticos sobre crise ambiental e apelo ao consumo. Os autores consideram que a mídia coloca em operação uma relação de poder, ao fabricar verdades, produzir sentidos e constituir sujeitos.

O quinto artigo, *Reflexões sobre o PROCAMPO – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo*, de Ramofly Bicalho, resultado de pesquisas realizadas em educação do campo, na estreita articulação com os movimentos sociais, numa perspectiva histórica e emancipatória, teve por objetivo compreender o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, enquanto política pública específica de educação para as áreas rurais oriunda das mobilizações dos movimentos sociais. Os resultados mostram que o Programa contribui para formação político-pedagógica dos educadores

nas escolas do campo, respeitando-se os valores da solidariedade e da ética presentes na luta pela terra.

No texto *O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho*, seu autor, Gilvan Luiz Machado Costa, tem como objetivo compreender os limites e as perspectivas à universalização do acesso e às condições de trabalho dos professores no Ensino Médio. A discussão foi realizada a partir dos indicadores educacionais arrolados à qualidade social, com destaque à Taxa de Frequência Líquida e o Esforço Docente, e nas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024. O estudo evidencia os desafios que ainda persistem e afetam o trabalho do professor do Ensino Médio naqueles aspectos, em busca da qualidade desse nível de ensino e da transformação da docência numa profissão socialmente atraente.

O sétimo artigo, *Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no ensino superior privado*, de Mauricio Resende Rodvalho, Geraldo Eustáquio Moreira e Djiby Mané, constitui um estudo das concepções dos professores de uma instituição de Ensino Superior particular do interior do Estado de Goiás sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nesse movimento postulando a necessidade de formação de professores para a inclusão. Apesar de o estudo incidir sobre um grupo de professores de uma determinada instituição, os autores consideram que as concepções de outras instituições de ensino particular são similares aos resultados obtidos na pesquisa realizada.

Sob o título *Política de Institucionalização de Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil*, Tânia Barbosa Martins discute os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos à institucionalização dos polos, com a finalidade de expansão e interiorização do ensino superior. A autora trabalha analiticamente o conceito de ‘institucionalização’, considerando as políticas públicas para a Educação a Distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. A partir de uma pesquisa qualitativa, conclui que há uma noção restritiva do conceito de institucionalização, atrelada a aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais dessa modalidade, que desconsidera ou menospreza as próprias políticas públicas e educacionais.

O penúltimo artigo, de Luciana Rodrigues Ferreira e Vera Lucia Jacob Chaves, é uma reflexão e análise sobre a pós-graduação no Brasil que interpela a proposta de expansão de doutores no novo Plano Nacional de

Educação, tendo como referência a meta 14. A partir de um estudo exploratório de caráter qualitativo, as autoras concluem que o Brasil deve aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação para que possa ampliar o número de doutores titulados, visto que, em 2014, os índices ainda demonstravam a existência de cerca de 7,6 doutores por 100.000 habitantes, sendo necessário quintuplicar esse número para o atendimento da meta.

Finalmente, o artigo *Trabalho e formação política dos professores da Educação Básica*, de Itacir Carlos Valmorbidia e Maurício Roberto da Silva, tem como objetivo a apresentação e a reflexão sobre alguns elementos teórico-práticos que caracterizam a formação política dos professores da rede pública estadual do município de Chapecó (SC). Os autores concluem, ainda que **provisoriamente**, que é necessário investir numa formação política permanente dos professores de natureza crítico-superadora, centrada na consciência de classe e nas lutas coletivas, e que tenha como cerne ontológico, epistemológico e político-pedagógico a unidade inseparável entre teoria e prática.

Como habitualmente, o número que se apresenta aos leitores é constituído por uma seção de resenhas críticas.

Dadas as temáticas abordadas no presente número, de enorme atualidade e importância acadêmica, consideramos tratar-se de subsídios teóricos e empíricos que poderão contribuir para discussões alargadas que, por sua vez, possam ser geradoras de alterações profundas na educação brasileira.

Ana Maria Netto Machado

Antônio Joaquim Severino

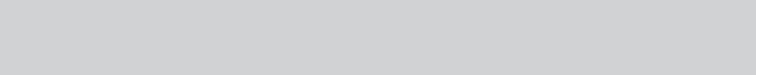
Eduardo Santos

Manuel Tavares

Dossiê temático:

*Pensamento decolonial e interculturalidade na
América Latina – desafios para a educação*

*Thematic dossier:
Decolonial thinking and interculturality in
Latin America – challenges for education*



A INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORES BRASILEIROS E HISPANO-AMERICANOS NA PERSPECTIVA DA DESCOLONIZAÇÃO

INTERCULTURALITY AS A STRATEGY OF APPROXIMATION
BETWEEN BRAZILIAN AND HISPANIC-AMERICAN RESEARCHERS IN
THE DECOLONIZATION PERSPECTIVE

João Alberto Steffen Munsberg

Doutorando em Educação na Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). Bolsista CAPES.
prof.jasm@gmail.com

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisador do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI).
gilberto.ferreira65@gmail.com

RESUMO: Este texto aborda o tema da interculturalidade na América Latina na perspectiva da decolonialidade. O tema se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um “pensamento outro”, com pretensão e abordagem distintas do que é defendido pela modernidade eurocêntrica. Objetiva-se compreender melhor as causas da dificuldade de inserção efetiva do Brasil na América Latina e apontar possíveis caminhos para a aproximação das nações. Metodologicamente, o texto resulta de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade e afins. É sabido que o Brasil se volta – política, econômica e culturalmente – para o Atlântico Norte, de costas para a América Hispânica. Pensa-se que a interculturalidade – a educação intercultural, de modo especial –, se constitua em possível fator propulsor da integração, podendo ser o caminho para a aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da decolonização.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina. Decolonialidade. Educação Intercultural. Interculturalidade. Pensamento Outro.

ABSTRACT: This text addresses the interculturality theme in the decoloniality perspective in Latin America. The subject is inserted in the contemporary tendency of investigations and reflections on an “other thought”, with pretension and distinct approach from what is defended by Eurocentric modernity. The objective is to better understand the causes

of the difficulty of Brazil's effective insertion in Latin America and to point out possible paths for the rapprochement of nations. Methodologically, this text results from an exploratory bibliographical study, with reflections based on the theoretical contributions of thinkers from the Modernity/Coloniality Group and alike. It is known that Brazil turns – politically, economically and culturally – to the North Atlantic, with its back to Hispanic America. Interculturality – intercultural education, in particular – is thought to be a possible driver for integration and may be the way to bring Brazilian and Hispanic-American researchers closer together in the decolonization perspective.

KEYWORDS: Latin America. Decoloniality. Intercultural Education. Interculturality. Another Thought.

1 Introdução

Este artigo trata da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um “pensamento outro”. Tomando como referência e aporte teórico a rica produção do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), coletivo reunido pela primeira vez em 1998 na Universidad Central de Venezuela, analisa-se, dentre outras categorias, a educação intercultural como estratégia para a descolonização. Objetiva-se, com este texto, apresentar algumas ideias e pressupostos que apontem para medidas e proposições viáveis na busca de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos, na perspectiva de uma educação intercultural crítica e descolonizadora.

Metodologicamente, este texto é resultado de estudo de cunho bibliográfico exploratório, cujas reflexões foram realizadas por um coletivo de pesquisadores. Nesta pesquisa abordam-se diversos assuntos como colonização/descolonização do saber, do ser e do poder, interculturalidade crítica e causas da dificuldade de inserção do Brasil na América Latina. Uma imersão na instigante literatura das últimas décadas permitiu vislumbrar a complexidade teórica da produção existente e da diversidade de experiências formativas implementadas nas diferentes nações latino-americanas. Esse percurso investigativo proporcionou o contato com ideias inspiradoras em termos epistemológicos. Assim, mesmo que com uma leitura seletiva realizada até o momento, percebe-se que pensar a interculturalidade na perspectiva da decolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, mas possível e necessária no contexto atual.

O artigo está estruturado em quatro tópicos. O primeiro é esta *Introdução*. O segundo, intitulado *Brasil: o colonizado pensando como colonizador*, analisa a questão da identidade latino-americana, diferenças e semelhanças entre as nações e, principalmente, as causas da dificuldade de inserção efetiva do Brasil no continente. O terceiro tópico – *Interculturalidade crítica e educação descolonizadora* – apresenta referências conceituais relacionadas ao tema interculturalidade como estratégia para a descolonização, aprofundando a concepção de educação intercultural descolonizadora. O último tópico constitui as *Considerações finais*, trazendo as proposições para a descolonização do saber, do ser e do poder na América Latina, com ênfase na participação do Brasil nesse processo.

2 Brasil: o colonizado pensando como colonizador

“A colonização fabrica colonizados assim como fabrica colonizadores.” (MEMMI, 2007, p. 9) E mais: a colonização produz colonizados colonizadores. Em outras palavras, subalternizados se espelham nos dominadores e passam a pensar e agir como dominadores. E a América Latina é palco desses atores.

América Latina: um único espaço e um espaço único. Paradoxalmente, o espaço que aproxima é o espaço que separa nações. América Latina polissêmica, com suas semelhanças e diferenças na constituição das nações. América Latina descortinada pela modernidade e encoberta pela colonialidade. América Latina: qual é a sua identidade? Indígena, ibérica, afrodescendente, mestiça, híbrida... *sui generis!* E isso une e separa.

O sociólogo brasileiro Octávio Ianni (2000, p. 4) descreve a América Latina como um continente em busca de conceito, assim pensada:

Esta é a ideia: a América Latina somente se revela quando é visualizada como um vasto laboratório de modos de vida e trabalho, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais, tiranias e democracias, compreendendo castas e classes sociais, etnias e racismos, línguas e religiões, monumentos em ruínas, façanhas e ilusões.

Esse laboratório é visto como uma realidade que experimenta situações complexas, múltiplas, heterogêneas, inventadas e até contraditórias. E, por tudo isso, olhado como um continente enigmático: “Este é o enigma: a América Latina se configura como uma realidade geo-histórica, político-econômica e sociocultural complexa, heterogênea, contraditória e errática.” (op.cit., p. 6)

Para Quijano e Wallerstein (1992, p. 583), “La americanidad ha sido siempre, permanece como tal hasta hoy, un elemento esencial en lo que entendemos como ‘modernidad’.” A América e o moderno sistema mundial nasceram juntos ao longo do século XVI; a América foi elemento constitutivo da economia-mundo capitalista. A América – esse “Novo Mundo” – se constitui no padrão ou modelo do sistema mundial, compreendendo: a) a colonialidade – expressa na hierarquia dos Estados em termos político, econômico e cultural, com subalternização das colônias em relação às metrópoles; b) a etnicidade – expressão cultural da colonialidade manifesta na categorização e hierarquização étnica, com subalternização dos “outros” em relação aos colonizadores; c) o racismo – segregação e discriminação dos “outros” por parte dos controladores, reforçando a etnicidade; d) a novidade – dimensão da modernidade como evidência da superioridade (o “novo”, o “moderno” era melhor). Dessa forma, na interpretação dos autores, a americanidade constitui sua própria contradição, mantendo a colonialidade. A América Latina tem permanecido presa, historicamente, a um emaranhado de questões relativas aos conceitos de nação, identidade e democracia. E, de modo geral, as Américas são o produto histórico da colonialidade.

Reichel (2007) aborda as representações sobre a identidade latino-americana na visão de intelectuais durante a década de 1960. Esses pensadores conceberam a América Latina como “nação latino-americana”, possuindo elementos políticos, econômicos, sociais e culturais comuns e, conseqüentemente, apresentando problemáticas comuns. Daí emerge a necessidade de colaboração entre as nações, imprescindível na busca de superação da colonialidade. Para Dorella (2015, p. 2), “[...] o desafio em pensar a América Latina implica levar em consideração a identificação de problemas em comum e as soluções pensadas em conjunto, tendo em mente a diversidade histórica e cultural que compõem esse variado espaço geográfico.” A pesquisadora considera que diversos

motivos – de ordem econômica, política, social e histórica – resultaram em atitudes de distanciamento, dificultando a integração entre as nações latino-americanas. Todavia, ela destaca que “[...] as semelhanças do Brasil com a América Hispânica são maiores e mais profundas do que as diferenças, uma vez que eles são países formados pela mesma origem – a tradição ibérica.” (op.cit., p. 12) Essa tradição fica evidente na preponderância de elementos comuns como línguas neolatinas (português e espanhol), cultura latina, origem ibérica, religião católica e governos republicanos.

As dificuldades de uma efetiva inserção do Brasil na América Latina, evidenciadas pela discriminação das elites brasileiras em relação aos “outros” latino-americanos, têm origem em preconceitos históricos. Para Dorella (2015), o discurso nacionalista brasileiro destacara, historicamente, as ameaças da construção da identidade latino-americana às especificidades da nação brasileira. A historiadora postula que o discurso nacionalista – um discurso da diferença – leva ao sentimento de superioridade dos brasileiros em relação aos demais latino-americanos, comprometendo a integração das nações. Esse discurso nacionalista, ainda preponderante no Brasil, ofusca outras interpretações históricas e epistêmicas. Não obstante, “[...] pensadores contemporâneos propõem uma reflexão que visa privilegiar as contradições e complexidades das diversas influências que compõem o ‘espaço cultural latino-americano’, através de conceitos como transculturação, mestiçagem cultural e hibridismo.” (op.cit., p. 13) E nessa perspectiva ganham espaço e importância as reflexões sobre interculturalidade e “decolonialidade”.

Diversidade histórica, cultural e geográfica, múltiplas etnias e necessidades distintas constituem a América Latina. E nesse complexo continente realçam-se as diferenças entre o Brasil e a América Hispânica. Rivalidades históricas entre as metrópoles Portugal e Espanha foram incorporadas no pensamento da elite brasileira, notadamente no seio da academia. Dessa forma, diferenças de processos de colonização e de descolonização (independência política), bem como de organização estatal das ex-colônias, impregnam o imaginário da elite brasileira. Por exemplo, o Brasil independente se estrutura como monarquia – sob viés imperialista – enquanto as nações hispânicas nascem como repúblicas.

Para se entender a América Latina é necessário considerar a perspectiva de onde se olha. Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva dos modelos europeus e/ou norte-americanos. Entretanto, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para o mundo *desde* o local, o Brasil olha *para* o Atlântico Norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam *desde* o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte.

Segundo Dorella (2015), o intelectual Silvio Julio (1895-1984) buscou a aproximação do Brasil com os países hispano-americanos. Como os intelectuais brasileiros sempre tiveram a Europa e os Estados Unidos como referenciais, o historiador exaltava o reconhecimento que europeus e norte-americanos atribuíam à cultura hispano-americana, objetivando o mesmo para os brasileiros. Não obteve êxito.

O pesquisador Ricardo Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em estudo sobre a integração latino-americana no século XIX, analisou a *Carta da Jamaica* (ou Carta Profética), escrita por Simón Bolívar em 1815. O autor destaca a integração política como fator essencial à sobrevivência dos estados latino-americanos, evitando a recolonização pelos europeus ou a intervenção dos Estados Unidos da América. Além disso, a aproximação política poderia significar a “[...] criação de uma nacionalidade latino-americana [...], bem como da possibilidade de implantação da forma republicana e democrática nos governos regionais.” (SANTOS, 2008, p. 192) Essa integração política e a identificação numa nacionalidade latino-americana, todavia, não se concretizaram. Muito disso se deve ao posicionamento do Brasil:

O Brasil acabou ficando à margem das primeiras tentativas de integração por dois motivos centrais: a) adotou a forma de governo monárquica, diferenciando-se dos demais Estados latino-americanos que adotaram a forma de governo republicana; e b) não possuía as mesmas proximidades culturais dos demais

Estados latino-americanos em razão da colonização portuguesa. (ibid.)

Somente na segunda metade do século XX é que surgiram movimentos integracionistas mais concretos, apontando para a necessidade de uma sólida integração das nações latino-americanas frente às ameaças externas. A herança colonial, presente no processo de construção do Estado e da sociedade brasileiros, e o posicionamento da elite brasileira em relação aos “outros” latino-americanos são fatores marcantes que explicam a dificuldade de inserção do Brasil numa identidade comum latino-americana. Tancredi (2016, p. 17) sintetiza:

A dificuldade encontrada pela sociedade brasileira em enxergar-se como parte da América Latina remonta à própria formação social e política do país e suas diferenciações se comparada à formação dos países da chamada América hispânica. As rivalidades entre ambas as metrópoles, o modo como o processo de colonização foi conduzido na região e seus posteriores processos de independência contribuíram para que Brasil e América hispânica se voltassem de costas um ao outro.

Os estilos diferentes de colonização implementados pelas metrópoles resultaram em distanciamentos de ordem geográfica, cultural e política entre as nações ibero-americanas. Igualmente, os processos de independência contribuíram para fomentar o afastamento entre o Brasil e as demais nações. O Estado brasileiro surge como monarquia, conservando a unidade de um vasto território sob a égide imperialista. Diferentemente, a América Hispânica se fragmenta em pequenas repúblicas, num processo marcado por lutas contra a metrópole. Como nação independente, o Brasil se volta aos países hegemônicos do Atlântico Norte, “de costas” para seus vizinhos. Trata-se de um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos.

Outro obstáculo à inserção efetiva do Brasil na América Latina é a ignorância sobre as semelhanças históricas e culturais. Os brasileiros não conhecem seus vizinhos, desconhecendo as semelhanças entre as nações. Para Tancredi (2016, p. 15), nas escolas brasileiras, “A oportunidade de

contextualizar as similitudes históricas e culturais que o Brasil possui com seus vizinhos não é aproveitada.” Tal situação dificulta os processos de identificação e de integração do Brasil com as demais nações latino-americanas. Para a autora, “A educação brasileira precisa incluir o estudo da América em seu programa, visto que o próprio estudo da história do Brasil torna-se incompleto se não se entende (sic) o contexto da região em que está inserido.” (op.cit., p. 17)

De outra parte, é notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como a elite intelectual e os políticos de vertente conservadora – apresenta, ainda hoje, um estranhamento em relação aos demais países latino-americanos. Existe, ao que parece, uma negação de pertencimento à América Latina, ignorando semelhanças de toda ordem e discriminando o “outro”. Nota-se que a sociedade brasileira incorporou a colonialidade. Tal posicionamento gera dificuldade de inserção do Brasil numa identidade latino-americana.

Interessante a interpretação da pesquisadora Maria Ligia Prado (2005, p. 13), da Universidade de São Paulo, ao pensar a história brasileira a partir do conceito nação. Para ela,

A perspectiva de tornar as fronteiras da nação os limites *naturais* estabelecidos para a pesquisa histórica é ainda a escolha majoritária. A força persuasiva do nacionalismo continua presente e fortemente estabelecida tanto no cenário da política como também no mundo universitário, onde a centralidade das disciplinas referidas à história nacional é prova cabal dessa visão hegemônica.

O discurso nacionalista ainda é marcante nos campos político e cultural brasileiros, nutridos pela intelectualidade e, em sentido alargado, pela academia brasileira. Corroborando tal posição, Dorella (2015, p. 11) afirma que o discurso nacionalista no Brasil “[...] tende a menosprezar os projetos latino-americanistas, contribuindo, em grande parte, para que os intelectuais latino-americanistas brasileiros não tenham, no país, tanta expressividade.” Daí a importância de se aprofundar as discussões e reflexões nos coletivos acadêmicos.

Nesse contexto, ganha espaço a interculturalidade como estratégia para a descolonização.

3 Interculturalidade crítica e educação descolonizadora

Na perspectiva da interculturalidade, o que se entende por cultura? Pensando a partir de conceitos como “interstícios”, “espaço limiar” e “borda das fronteiras”, propostos pelo intelectual indo-britânico Homi Bhabha, concebe-se a cultura como algo outro, resultante de interações entre grupos sociais. Para o pensador,

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. (BHABHA, 1998, p. 27)

Nessa perspectiva, cultura é fluida, dinâmica. Uma cultura não é uma ilha distante, não é uma organização social desgarrada de uma totalidade. Os elementos originais e genuínos de uma cultura se cruzam com os de outras, constituindo o novo, híbrido ou mestiço. Conforme Silva (2006, p. 142),

Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadoras ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram.

Constata-se, pois, que uma cultura é algo dinâmico no tempo e no espaço, avançando em termos de conhecimento, mas mantendo suas peculiaridades na diversidade. Uma cultura não se extingue, muda por meio das interações.

Faz-se necessário, ainda, estabelecer a distinção entre multiculturalidade e interculturalidade. Conforme Silva (2006, p. 145), se utiliza o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” No entanto, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro” em situação de igualdade. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (id.ib.) Interculturalidade pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

No debate sobre a descolonização emerge a necessidade de se aprofundar novas orientações epistemológicas no âmbito educacional, ultrapassando os limites das visões monocultural e multicultural e penetrando no campo da interculturalidade. Nem homogeneização e universalismo da racionalidade hegemônica eurocentrista nem naturalização de discriminações veladas da multiculturalidade. A interculturalidade reconhece a multiétnica e a pluralidade como atributos das sociedades e trabalha a diferença como fator enriquecedor e integrador. Conforme Figueiredo e Macedo (2014, p. 16), a educação intercultural busca “[...] fortalecer as identidades constituídas pessoal e socialmente, contribuindo na construção de processos de cooperação, respeito, solidariedade.” Educação intercultural reconhece a diversidade sociocultural, tendo no estranhamento a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo “outro” viável. E aqui se insere a perspectiva da interculturalidade como proposta educativa de intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, do “outro”. Nesse sentido, “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (SILVA, 2006, p. 146)

É mister, pois, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade, sem a preponderância de uma cultura sobre outras.

Essa concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. É com seus estudos que o tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância. Para ela, interculturalidade

é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76) A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Conforme Walsh (2005b, p. 25 – tradução livre),

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/ desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005a, p. 47) Em consonância com o pensamento do GM/C, essa autora assinala que “[...] a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’ [...]” (WALSH, 2006a, p. 21 – tradução livre) E mais: interculturalidade como processo e projeto pretende construir “modos outros” de poder, saber e ser. Interculturalidade significa, portanto, “[...] una forma ‘otra’ de pensar y actuar con relación a y en la modernidad/colonialidad.” (WALSH, 2006b, p. 35) Tal concepção é corroborada por Candau e Russo (2010, p. 166): “A

interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.” Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”.

Avançando da concepção de interculturalidade para a de educação intercultural – e trazendo para a situação no Brasil –, buscam-se os movimentos e/ou elementos que integram esse processo de reconhecimento da diversidade cultural e suas implicações. Na América Latina, em sentido amplo, a educação intercultural surge de movimentos reivindicatórios ligados à educação escolar indígena, às lutas de organizações de negros, à educação popular e à educação inclusiva, com reflexos em políticas públicas que resultam em reformas educativas. No caso brasileiro, as iniciativas emergem a partir da Constituição Federal de 1988. Não bastam, entretanto, reformas inócuas, que não incluem mudanças de mentalidade e de atitudes perante a sociedade. A educação intercultural requer posturas críticas com repercussões práticas. Conforme Candau e Russo (2010, p. 167),

A perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulam.

Essa perspectiva crítica implica uma abordagem ética, epistêmica e política, conforme as autoras. Nesse sentido, a educação intercultural exige políticas públicas de formação de professores para a diversidade, em busca de mudança nas relações sociais que transformem a realidade de cada sociedade. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades, o que significa um reposicionamento da intelectualidade brasileira, especificamente. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a decolonialidade. Mudança política considera suplantam barreiras nacionalistas em prol de uma efetiva integração das nações, a despeito de suas realidades plurais.

Para Susana Beatriz Sacavino (2016), na América Latina o pensamento pedagógico é marcado por forte impacto colonizador e dominador,

em cuja educação formal a colonização se manifesta via neoliberalismo. Os sujeitos são preparados sob a lógica produtivista e consumista, com privilégio do conhecimento “nortecêntrico”. Nesse contexto,

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente. (SACAVINO, 2016, p. 190)

O desafio maior de uma educação intercultural descolonizadora consiste em enfrentar o pensamento hegemônico monocultural e universalista, transformando esse caráter colonizador e dominador mediante o reconhecimento do pluralismo cultural e a promoção do diálogo intercultural. Na análise de Sacavino (2016), essa proposta de educação – intercultural e descolonizadora – compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder).

Como já referido, interculturalidade remete à transformação da realidade em todas as dimensões. No dizer de Sacavino (2016, p. 193), “A interculturalidade possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a decolonialidade e a transformação.” Deve-se levar em consideração que não existe apenas a cosmovisão “nortecêntrica”; há visões de mundo e epistemologias outras em condições de diálogo paritário. Para a autora, nesse sentido, a interculturalidade “[...] representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.” (id.ib.) A prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora mobiliza e direciona o diálogo entre saberes, conhecimentos e pensamentos dominantes e “outros” na busca da transformação das realidades. Em síntese, “A interculturalidade crítica é uma proposta de relação e transformação juntas, de articulação das diferenças, de ruptura das relações verticais e construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais.” (op. cit., p. 201)

A descolonização das subjetividades, para Sacavino (2016), constitui-se num processo de reconstrução das identidades desde olhares que valorizam os diferentes sujeitos mediante estratégias diferentes, específicas para cada contexto relacional. A descolonização do ser implica a mudança ontológica, reunificando sujeito-objeto (ser-realidade), marcadamente separados no conhecimento racionalista ocidental. Cabe à educação intercultural, portanto, promover a mudança do ser por meio da valorização de epistemologias outras e conhecimentos outros.

Ainda conforme Sacavino (op.cit., p. 198), descolonizar a história e o poder significa romper com o engessamento do modelo estipulado pela lógica da modernidade/colonialidade; significa desconstruir a “cultura do silêncio”, da dominação e da homogeneização, “[...] formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias.” Nessa perspectiva, a educação intercultural promove mudanças significativas nas formas do conhecer, do ser e do poder.

Para a pesquisadora Daniela Valentim (2016, p. 155),

A educação intercultural crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a emancipação social que valoriza as demandas por igualdade e por diferença.

Ações afirmativas, implementadas a partir de movimentos sociais, têm induzido avanços em diversos campos, privilegiando os sujeitos sociais marginalizados. No entanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados pela educação cultural em termos práticos, pois a sociedade brasileira continua fortemente marcada pela naturalização das desigualdades. O diálogo entre saberes e conhecimentos “outros” é, na visão da autora, o maior desafio epistemológico colocado para a academia.

Na perspectiva de análise da interculturalidade, a formação docente requer o desenvolvimento de competências interculturais como preparação para o diálogo intercultural. Segundo Figueiredo e Macedo (2014), o Relatório Mundial da Unesco de 2009 define competências interculturais como o conjunto de capacidades necessárias para o relacionamento entre

os diferentes, especialmente as de natureza comunicativa. De outra parte, as autoras destacam que o referido relatório “[...] baseia-se na convicção de que a educação é essencial para combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos [...]” (FIGUEIREDO; MACEDO, 2014, p. 12) Acredita-se que cabe à academia a formação para o diálogo intercultural. Entretanto, conforme as pesquisadoras, o ensino nas universidades brasileiras ainda é marcado por comportamentos de segregação racial e econômica, hierarquização, diferenciação e discriminação em relação a indígenas, negros, mestiços e pobres, provocando desigualdade e exclusão.

Diante desse quadro, emerge a urgente necessidade de a academia assumir o propósito de descolonizar a educação. De que forma? Em primeiro lugar, mediante a conscientização de que o problema é real. Em segundo lugar, aceitando que é preciso e possível mudar a realidade. Em terceiro lugar, investindo na formação de professores para a interculturalidade. É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências).

Em interessante artigo, Candau (2016) analisa as relações entre escola, formação docente e interculturalidade. Para a pesquisadora, a escola é considerada *locus* privilegiado para a formação continuada de professores, primordialmente no que tange à reflexão e intervenção na prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade. Vale destacar as principais características da interculturalidade crítica por ela elencadas:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobi-

lizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas [...] estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAUI, 2016, p. 346)

Nessa perspectiva, a autora toma como referência para seu trabalho o conceito de educação cultural cunhado pelo Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC), assim expresso: “A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza.” (op.cit., p. 347) Para ela, as diferenças culturais não devem ser vistas como problema a ser resolvido, mas como *vantagem pedagógica* na construção de sociedades democráticas. Nesse sentido, as diferenças culturais são consideradas como riquezas a serem potencializadas por meio da promoção de processos sistemáticos de diálogo entre sujeitos, saberes e práticas, estas direcionadas à afirmação da justiça e da democratização da sociedade.

Educação intercultural, em síntese, passa pela descolonização do saber, do ser e do poder. Segundo Pinto (2012, p. 339), “Quando analisamos os programas das disciplinas de ciências sociais na academia, percebemos a reiterada tentativa de entender nossos problemas e contingências a partir de modelos exógenos, transplantados sem um compromisso com nossa realidade histórico-social.”

Percebe-se, pois, que as relações decorrentes dos processos de colonização impregnaram o colonizado do caráter de colonizador. As elites locais espelham-se nos saberes produzidos na Europa, notadamente o conhecimento científico, desconsiderando os saberes outros. É preciso consolidar a descolonização pedagógica mediante a descolonização das elites intelectuais e políticas.

4 Considerações finais

A colonização produz colonizados e colonizadores, bem como colonizados colonizadores. A América Latina, o Brasil de modo especial, ainda

é palco desse processo que mais separa do que une. É preciso descolonizar para integrar, pois o processo de integração das nações latino-americanas pressupõe abertura para a negociação, para o diálogo entre iguais e despreendimento de interesses e discursos nacionalistas. A América Latina é complexa, plural e múltipla, com uma diversidade geográfica, histórica e cultural em que estão presentes semelhanças e diferenças de toda ordem. Semelhanças que apontam para a integração e uma identidade latino-americana; diferenças que afastam os Estados e as nações. O maior problema, entretanto, reside na dificuldade que tem o Brasil para compreender-se como membro da comunidade latino-americana. Enquanto as nações hispano-americanas olham, pensam e falam *desde seu locus*, o Brasil ainda está voltado para o Atlântico Norte (Europa e Estados Unidos). As elites intelectuais e políticas brasileiras estão impregnadas do pensamento colonizador, e sob essa ótica olham para seus vizinhos. O Brasil precisa conhecer melhor as nações hispano-americanas, identificando e valorizando as múltiplas semelhanças que aproximam, bem como privilegiando as diferenças como elementos positivos da diversidade.

Entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a descolonização e a efetiva integração da América Latina. A interculturalidade crítica constitui um projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentando processos discriminatórios e promovendo o diálogo intercultural.

A educação intercultural descolonizadora, notadamente, compreende três aspectos a serem trabalhados: a descolonização dos conhecimentos (o saber), a descolonização das subjetividades (o ser) e a descolonização da história (o poder). Evidentemente que essas três dimensões estão interligadas num tecido único – a colonização do pensamento, do imaginário. Daí a importância da educação intercultural como estratégia para a descolonização.

Considerando o quadro descrito neste texto, propõem-se as seguintes medidas para a descolonização do saber, do ser e do poder na América Latina:

- a) formação continuada dos professores como importante elemento potencializador da educação intercultural;
- b) conhecimento do mundo cultural dos estudantes;

- c) valorização das vivências, experiências e histórias de vida dos estudantes;
- d) problematização das formas de construção dos conhecimentos escolares;
- e) interculturalização do currículo, da escola e das práticas educativas no cotidiano da sala de aula;
- f) preparação da academia (especialmente as universidades brasileiras) para interação com alteridades étnicas;
- g) reconhecimento da necessidade de diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais (saberes “outros”);
- h) superação da centralidade que ocupa a racionalidade moderna na academia brasileira;
- i) potencialização da descolonização do ser e do poder em todos os espaços e dimensões;
- j) interculturalização e descolonização da educação superior;
- k) incentivo a intercâmbios e debates na América Latina.

Esse é o conjunto de medidas que, assim nos parece, podem contribuir para a descolonização da América Latina por meio da interculturalidade crítica. Cabe à academia o papel de aprofundar as reflexões e avançar na busca de uma integração solidária via educação.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 342-357.
- DORELLA, Priscila. Obstáculos à constituição de uma identidade latino-americana no Brasil, em Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. *Escritas: Revista do Curso de História de Araguaia [S.I.]*, v. 2, abr. 2015. ISSN 2238-7188. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/escritas/article/view/1288>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

FIGUEIREDO, Denise Miranda de; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. *Diálogo intercultural: uma experiência transformadora*. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2014.

IANNI, Octávio. Enigmas do pensamento latino-americano. São Paulo: *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 2000. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 30 ago. 2016.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PINTO, Simone Rodrigues. O pensamento social e político latino-americano: etapas de seu desenvolvimento. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 2, p. 337-359, maio/jun. 2012.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada na América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, dez 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viiv/19004>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Rev. Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, dez. 1992.

REICHEL, Heloisa Jochims. A identidade latino-americana na visão dos intelectuais da década de 1960. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. XXXIII, n. 2, p. 116-133, dez. 2007.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-202.

SANTOS, Ricardo Soares Stersi dos. A integração latino-americana no século XIX: antecedentes históricos. *Revista Sequência*, n. 57, p. 177-194, dez. 2008.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos*, Itajaí – SC, v. 6, n. 1 p. 137-148, jan./abr. 2006.

TANCREDI, Leticia di Maio. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. *Contexto Internacional*, a. 16, n. 41, p. 12-19, jan./abr. 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Educação intercultural crítica e ação afirmativa: avanços e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 144-158.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005a. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Introdução. In: WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.

_____. Interculturalidad y colonialidade del poder: un pensamiento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine et al. *Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006a, p. 21-70.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: WALSH, Catherine. *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad, 2006b, p. 27-43.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalid crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

Recebido em 30 jan. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

Para referenciar este texto

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 21-40. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8298>>.

A CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS

THE CONSTRUCTION OF DECOLONIAL PEDAGOGIES IN INDIGENOUS SCHOOL CURRICULA

José Licínio Backes

Mestre e Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.
backes@ucdb.br

RESUMO: O artigo argumenta que as escolas indígenas estão construindo currículos interculturais e pedagogias decoloniais. Baseia-se em teóricos da interculturalidade e numa pesquisa de campo realizada com alunos indígenas, todos com mestrado em educação. Os dados foram obtidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os indígenas no segundo semestre de 2017, contemplando as etnias Terena, Guarani e Tuyuca, bem como pela análise das dissertações desses indígenas. Pela pesquisa, pode-se concluir que a construção dos currículos e das pedagogias decoloniais se baseia, sobretudo, na forte vinculação com as comunidades e na perspectiva de que a diferença entre conhecimentos não necessariamente significa hierarquização e desqualificação, mas pode significar complementaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade. Currículos. Escolas Indígenas. Interculturalidade. Pedagogias Decoloniais.

ABSTRACT: This paper argues that Indigenous schools have been constructing intercultural curricula and decolonial pedagogies. It is based on both interculturality theorists and a field research carried out with Indigenous students, all of them with a master's degree in education. Data were obtained from both semi-structured interviews with indigenous people in the second half of 2017, with a focus on Terena, Guarani and Tuyuca ethnicities, and analysis of these subjects' dissertations. From the research, it is possible to conclude that the construction of curricula and decolonial pedagogies is mainly based on both the strong bond the Indigenous students keep with their communities and the perspective that difference between knowledges do not necessarily mean hierarchization and disqualification, but it may mean complementarity.

KEYWORDS: Community. Curricula. Indigenous Schools. Interculturality. Decolonial Pedagogies.

Introdução

Os povos indígenas, desde o início da colonização, têm resistido e mantido uma luta decolonial sem trégua. Mesmo em um contexto de epistemologia abissal e fascista (SANTOS, 2007, 2008), não deixaram de lutar em favor de sua cultura, seus conhecimentos, suas identidades, suas tradições. Essa epistemologia, também denominada colonial, positivista, eurocêntrica, foi central no processo de expropriação, dominação e genocídio dos povos indígenas e produziu a morte de vários conhecimentos, isto é, gerou vários epistemicídios. (SANTOS, 2007)

Para Santos (2008, p. 28), não há dúvida de que a expressão maior do fascismo epistemológico ocorreu no processo de colonização:

o fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre subtis.

Apesar de toda a violência, o extermínio dos conhecimentos indígenas não foi alcançado, graças à força e luta decolonial dos povos indígenas. No entanto, como o próprio autor destaca, a epistemologia fascista e, como consequência, os epistemicídios continuam no contexto atual. Porém, como veremos, os povos indígenas, com sua luta decolonial, estão resignificando o currículo das escolas, transformando-o em um dos instrumentos privilegiados de afirmação de suas culturas e identidades. Uma luta árdua e cotidiana, pois a escola foi introduzida nas comunidades indígenas justamente como um mecanismo decisivo da colonização, portanto, de imposição da cultura ocidental, branca, cristã, masculina, heterossexual: “a caserna fica perto da igreja, que fica ao lado da sala de aula; o quartel fica bem ao lado das ‘linhas civis.’” (BHABHA, 2001, p. 128)

A desconstrução desse modelo de educação e currículo colonial, para os povos indígenas, teve um marco muito importante, também em função de sua luta. Foi a Constituição de 1988 que, em razão da pressão exercida pelos povos indígenas e com o apoio de pessoas ligadas à causa indígena, incluiu o direito a uma escola indígena, bilíngue, diferenciada

e intercultural. Essa conquista legal, obviamente, não significou o fim da escola colonial, mas representou a possibilidade concreta de os povos indígenas serem protagonistas da construção dos currículos decoloniais em suas escolas.

Com isso, várias experiências têm sido desenvolvidas, não sem tensão com o Estado, que insiste em querer impor práticas curriculares hegemônicas nos contextos indígenas, mas a luta se dá em outros termos. Ocorre algo semelhante ao que Gomes e Jesus (2013) afirmam em relação à existência da Lei 10.639/2003. Segundo eles, um dos efeitos foi dar legitimidade aos professores que já trabalhavam as questões étnico-raciais nas escolas: se antes eles eram “acusados” de trabalharem conteúdos não previstos nos currículos, hoje eles têm legitimidade e podem usar como argumento que estão cumprindo a lei, o currículo, a LDB.

De modo semelhante, os indígenas, ao serem inquiridos pelos poderes públicos se não estão seguindo o currículo previsto pelo poder público, sobretudo quando há mudança de governo, recorrem ao argumento de que estão cumprindo a Lei Maior, a Constituição, que lhes garante o direito a uma escola diferenciada. Evidentemente, isso não resolve as tensões nem as tentativas de colonização, mas tem sido um argumento potente para evitar a ingerência indevida (e ilegal) das políticas curriculares hegemônicas e para construir currículos decoloniais.

Embora reconheçamos que em várias escolas públicas outros currículos estão sendo praticados, privilegiar neste artigo a discussão do currículo das escolas indígenas parece-nos relevante porque são certamente experiências que mostram a capacidade de resistência, e não só no sentido de não se dobrar à cultura hegemônica ou de lutar apenas contra sua imposição, mas de continuar desenvolvendo práticas curriculares articuladas com as demandas da própria cultura e de suas identidades. Portanto, mostram a potência decolonial. Trata-se de experiências que não têm significado um isolamento ou fechamento, como se fossem identidades fixas e congeladas no tempo, mas possibilidades de construção de relações interculturais baseadas no hibridismo, não como perda da identidade, mas como possibilidade de fortalecimento da própria identidade, em um processo permanente de decolonização.

Nesse sentido, trazer alguns elementos dos currículos protagonizados pelos povos submetidos há mais de cinco séculos a um processo de

violência física e simbólica que produziu “[...] traumas sobre traumas, violências sobre violências, negação sobre negação do outro” (SKLIAR, 2003, p. 111) e mostrar que, apesar desse processo, estão construindo currículos interculturais e pedagogias decoloniais, torna-se relevante do ponto de vista epistemológico, político, social e cultural. A existência desses currículos e pedagogias é uma das formas mais visíveis da capacidade de um povo “[...] transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada num espaço/tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas.” (BACKES, 2014, p. 15)

O currículo: um campo polissêmico

Apesar de ser um campo marcadamente heterogêneo, incluindo concepções antagônicas, há alguns consensos no campo do currículo após mais de um século de estudos, dado que os primórdios dos estudos curriculares remontam ao início do século XX. Um desses consensos, bastante óbvio, é o reconhecimento de que se trata de um campo polissêmico. Essa polissemia advém do fato de o currículo não ser um dado da natureza, mas uma construção social, um artefato da cultura, portanto, sujeito a diferentes interpretações, pois, como seres humanos criadores de cultura, instituímos diferentes sentidos para as coisas. (HALL, 1997)

Talvez uma das questões/tensões centrais no campo do currículo ao longo desses mais de cem anos de teorizações curriculares seja o papel que ele exerce, ou, de uma perspectiva mais propositiva, qual deveria ser o papel do currículo. Apesar das várias teorizações curriculares, neste artigo faremos referência a duas grandes perspectivas: uma notadamente monocultural/colonial e outra intercultural/decolonial. A primeira está invariavelmente ligada aos interesses da sociedade capitalista, que sustenta que o currículo deve ser planejado/executado com vistas ao entendimento (e ao atendimento) dos interesses da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, não cabe ao currículo questionar a sociedade e as relações sociais vigentes, haja vista que o currículo tem o papel de preparar os alunos para que se insiram nessa sociedade, segundo a retórica mais atualizada, de forma competente (formação para as competências), eficiente e flexível.

A perspectiva monocultural/colonial, embora presente desde o período colonial, tem sua vinculação com o mundo empresarial desde o início das discussões curriculares, mais especificamente com Tyler (PACHECO, 2014). Desde então, apesar de passar por adaptações em função dos diferentes momentos históricos, mantém a questão central, que é a de que o currículo da escola deve seguir o modelo empresarial, o que significa que deve privilegiar o conhecimento útil e objetivo, entendendo esses qualificativos como o conhecimento da cultura hegemônica (branca, ocidental, masculina, heterossexual, machista, cristã), que pode ser quantificado, mensurado, padronizado, produzindo ranqueamentos e classificações.

Como aponta Pacheco (2014), nessa perspectiva que o autor denomina de teoria da instrução, mantendo a terminologia utilizada por Tyler, não está em questão qual conhecimento é válido, mas como o conhecimento pode ser operacionalizado, posto que o conhecimento com o qual o currículo deve se ocupar já está definido: é o conhecimento útil e objetivo. Isso fica nítido nas diferentes formas de avaliação realizadas em distintos países, incluindo o Brasil, que privilegiam os conhecimentos da língua nacional e da matemática, vistos como conhecimentos úteis, em detrimento de outros conhecimentos.

Essa perspectiva sempre foi a mais presente em diferentes países, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo, mas no contexto atual há uma mudança no que se refere aos seus agentes principais de planejamento e avaliação. Se, no seu início, cabia aos Estados-Nação propor a política de educação com um caráter mais nacionalista, articulado com a própria fase do capitalismo, que nesse contexto tinha no Estado-Nação um ator central, nos últimos anos as políticas curriculares têm assumido um caráter mais transnacional, supranacional, por meio de um referencial global: “[...] o currículo é cada vez mais um projeto definido pelas políticas de partilha de conhecimento, com origem nos organismos transnacionais e supranacionais, tornando-o um dispositivo de regulação para a qualidade e eficiência.” (PACHECO, 2014, p. 66)

Se, na ótica dos que pensam as políticas globais, notadamente agentes econômicos que sistematicamente ignoram a produção científica do campo da educação, não há dúvidas sobre quais são os conhecimentos que devem ser contemplados, do ponto de vista das teorias interculturais/decoloniais do currículo essa é uma questão que, além de não ter respostas

simples, sempre terá respostas provisórias e plurais, dependendo dos contextos e das culturas nos quais os sujeitos estão imersos.

Embora as políticas globais também tragam à tona o que consideram como desafios do mundo globalizado aos quais os currículos deverão responder, como as questões de diversidade, multiculturalismo, inclusão, convivência entre os diferentes e tensões provocadas pela globalização cultural, cabe destacar que as propostas apresentadas divergem radicalmente das protagonizadas e buscadas pelos diferentes movimentos sociais, como os movimentos sociais indígenas do Brasil.

Como aponta Pinar (2007, p. 156), referindo-se ao contexto estadunidense, as propostas curriculares oficiais, dentro do contexto empresarial, inserem-se na lógica da homogeneização, e a diversidade não passa de uma retórica: “as tendências para a padronização curricular espelham, geralmente, as tendências para a homogeneização cultural nos Estados Unidos em geral, apesar da ponta do chapéu da retórica a favor da ‘diversidade’.” O autor defende que os currículos precisam levar em conta o local e chama atenção para o fato de que, desde o início do século XX, sobretudo com Tyler, há a pretensão de que seja possível pensar um currículo a ser aplicado em todo lugar; com isso, nas políticas curriculares, não há menção ao lugar, pois existe a ideia naturalizada de que há conhecimentos que interessam a todos.

Ainda dentro dessa lógica, aos teóricos do currículo cabe desenvolver pesquisas que tornem os professores mais eficientes na transferência de conhecimentos aos alunos. Nesse caso, as pesquisas que interessam e que tendem a receber financiamento são sobre “[...] como ensinar mais eficazmente, de modo que os alunos possam aprender mais rápido, enquanto são avaliados em exames padronizados.” (PINAR, 2007, p. 320) Já que os professores, dentro dessa lógica, são vistos como “[...] habilidosos implementadores dos objetivos dos outros, algo como uma versão acadêmica do serviço postal, entregando o correio dos outros” (op.cit., p. 322), nada mais adequado do que desenvolver pesquisas que contribuam para que o professor não seja um pombo-correio nem um correio postal, mas um professor *whatsapp*, isto é, um professor que consegue “entregar” o conhecimento o quanto antes para seus alunos e com um custo mínimo. Isso é visto como eficácia do currículo, mas, como nos lembra Pinar (2007, p. 37), ao seguirem esse currículo as escolas não inculcam “[...] eficácia mas respei-

tabilidade burguesa, competição, instrumentalização e monoculturalismo eurocêntrico.” (PINAR, 2007, p. 37)

Mesmo que o autor esteja se referindo ao contexto estadunidense, como já apontamos, no cenário atual as políticas curriculares são pensadas por atores transnacionais e supranacionais e implementadas com poucas variações nos países. Portanto, a crítica feita por essa autora aplica-se ao contexto brasileiro, sobretudo neste momento histórico, com a aprovação de uma Base Nacional Curricular Comum. Apesar de ter contado no seu início com a participação da sociedade civil e de organizações representativas do campo da educação, a versão aprovada representa claramente a versão neoliberal da educação, privilegiando o *homo economicus* e expulsando o *homo politicus*, com requintes de cinismo ao incluir em seu texto demandas por justiça social: “[...] demandas tipicamente neoliberais por *accountability* podem se articular com demandas críticas por justiça social e, possivelmente, também com demandas conservadoras, fazendo funcionar a normatividade neoliberal.” (MACEDO, 2017, p. 518) Parafrazeando Pinar (2007), quando afirma que a diversidade entra como retórica nas políticas curriculares e é apenas a ponta do chapéu, pode-se dizer que, na lógica da normatividade neoliberal, os apelos à justiça social não passam de retórica.

Diante disso, o que nos deve mobilizar é a retomada da dimensão política e da diferença no campo do currículo: “o compromisso com a defesa de que educação e currículo estão diretamente imbricados com a diferença como tal, assim como das conquistas - poucas ainda - dos diferentes grupos sociais que lutam por representação na esfera pública.” (MACEDO, 2017, p. 510) Os diferentes grupos sociais, organizados em movimentos sociais no Brasil, junto com muitos autores do campo do currículo, apontam que o conhecimento supostamente global, universal, transnacional e supranacional operacionalizado nos currículos por professores *whatsapp*, além de não contribuir para defender os interesses das minorias, se trata de uma forma de neocolonialismo, uma forma de propagar os valores *euro-usa-cêntricos* (WALSH, 2010). Por meio de uma retórica sofisticada, almeja justificar a riqueza de poucos em função do mérito e da competência, ao mesmo tempo que pretende explicar a miséria e a desigualdade em termos de fracasso individual e incompetência. (BAUMAN, 2001)

Trata-se de continuar a fazer do currículo um instrumento de manutenção do capitalismo, ainda que isso continue significando condenar sujeitos, povos e culturas à miséria. Algumas dessas políticas curriculares pensadas pelos organismos internacionais referem-se à sociedade capitalista como responsável pela desigualdade mundial? Não só não se referem ao capitalismo como gerador da desigualdade, como também vão contribuindo para convencer os que vivem do trabalho que a solução está na competição (e a causa da desigualdade, na falta dela), seja para o desenvolvimento social, seja para a melhoria da qualidade da educação, responsabilizando sobretudo os professores pelo fracasso da educação.

As políticas curriculares produzidas pelos organismos internacionais e aplicadas em diferentes países, incluindo o Brasil, seguem rigorosamente a lógica do mercado:

As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia. (HYPOLITO, 2010, p.1338)

Na ótica dos estudos interculturais/decoloniais, elas forjam um reducionismo curricular. O currículo não deve ser apenas um meio de repassar informações ou conhecimentos vistos por um grupo privilegiado como necessários para todos e passíveis de ser mensurados em avaliações externas. Pinar (2007) aponta as consequências desastrosas que essas avaliações trazem para o currículo, para os professores e para a educação de modo geral, que passa a ser vista como um serviço de prestação de contas como qualquer outro serviço, sem demandar a reflexão dos professores: “os currículos orientados para os exames despromovem os professores de acadêmicos e intelectuais a técnicos a serviço do Estado. A cultura da auto-reflexão, da erudição interdisciplinar e da intelectualidade desaparece.” (PINAR, 2007, p. 19)

Essas políticas, como já destacado, trazem embutidas questões de diversidade, inclusão, discriminação, mas o fazem como simples retórica (PINAR, 2007), em uma ótica de “tolerância” (BAUMAN, 2001), de

um multiculturalismo liberal que não questiona as relações de poder e o processo de construção das desigualdades (McLAREN, 2000), de uma interculturalidade funcional que não põe em xeque as assimetrias de poder. (WALSH, 2009) Aos diferentes, desiguais, excluídos, discriminados, que são vistos como problema, oferecem-se os conhecimentos que supostamente os livrarão da diferença (porque aprenderão as mesmas coisas); da desigualdade (porque aprenderão a competir para igualar-se); da exclusão (porque adquirirão as competências que o mercado requer, portanto, serão incluídos e poderão consumir as mesmas coisas); e da discriminação (porque ninguém discrimina um igual, competente, incluído, não é mesmo?).

Porém, muitos movimentos sociais, com destaque para o movimento indígena, mostram a falácia desse currículo e como ele só interessa aos grupos hegemônicos e para a manutenção de sua hegemonia. Esse currículo oficial e hegemônico não interessa aos grupos indígenas. Eles vão construindo outro currículo, um currículo intercultural/decolonial.

As pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas

As reflexões trazidas neste momento baseiam-se em entrevistas realizadas com 12 indígenas que concluíram o mestrado em Educação e nas dissertações que produziram, como parte de um projeto de pesquisa docente financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste artigo, em razão do espaço disponível, faremos referência à fala de apenas um indígena de cada uma das três etnias contempladas na pesquisa, sem dizer o nome, mas apenas o gênero, sua etnia, maior formação, idade aproximada e estado onde vivem. Com essas precauções, mantemos o anonimato dos sujeitos. São eles: Terena - aproximadamente 30 anos, sexo feminino, de Mato Grosso do Sul; Tuyuca - cerca de 50 anos, sexo masculino, do Amazonas; Guarani - próximo dos 40 anos, sexo masculino, de Mato Grosso do Sul. Todos continuam tendo uma forte vinculação com a educação escolar indígena, atuando nas escolas ou em cursos de formação de professores indígenas.

Durante a realização das entrevistas esteve presente a percepção de que elas exigem uma abertura “[...] à escuta do que é inédito. Este é um

grande desafio, pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos.” (SOUSA, 2015, p. 87)

Uma questão que chamou atenção nas entrevistas, apontando a construção de pedagogias decoloniais, é a forte ligação que as escolas indígenas têm com suas comunidades. A construção do currículo se dá em um permanente diálogo com a comunidade, os pais, os mais velhos, as lideranças tradicionais. Nas entrevistas, todos os indígenas falam recorrentemente do papel que a comunidade exerce para a definição dos currículos das escolas. Esse vínculo pode ser traduzido pela expressão usada pela indígena Terena: “é uma corrente, é um elo. É uma coisa interminável. Tudo o que acontece na comunidade pode não começar dentro da escola, mas termina dentro dessa escola. Sempre há um elo, esse romance, esse namoro, essa paixão.” Nesse sentido, pode-se dizer que essa é uma característica das escolas indígenas: seus currículos são construídos em permanente diálogo com a comunidade. Abbonizio e Ghanem (2016), ao realizarem uma pesquisa etnográfica de uma escola indígena do povo Kotiria, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, concluíram que a comunidade tem papel central na definição dos rumos da escola: “foi a comunidade que entendeu que fazia sentido e era preferível considerar como saberes escolares também os saberes das pessoas daquele lugar. Foram eles, portanto, que idealizaram uma escola para si, uma escola própria, específica.” (ABBONIZIO; GHANEM, 2016, p. 894)

Esse vínculo é fundamental para a construção de pedagogias decoloniais. Os professores indígenas, apesar de serem reconhecidos como lideranças em suas comunidades, não decidem sozinhos o currículo da escola. Este é sistematicamente discutido por cada comunidade, com a participação de todos, com destaque para os mais velhos, sujeitos centrais para que os currículos possam trabalhar os conhecimentos tradicionais do povo e possam se dar na perspectiva de uma pedagogia decolonial. Além disso, observa-se que todas as dissertações realizadas pelos indígenas entrevistados têm como foco central uma temática relacionada às suas comunidades, ao seu povo: a educação escolar indígena, a língua indígena, os saberes matemáticos indígenas, os saberes tradicionais, a interculturalidade, os conhecimentos indígenas, a cosmovisão indígena. São justamente essa força e resistência ao que a cultura ocidental procura impor desde o século

XVI que fazem com que eles continuem existindo como povos: “[...] os índios que ‘sobreviveram’ o fizeram exatamente por terem mantido a sua diferença cultural e não terem se diluído no caldeirão da sociedade nacional.” (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 343)

Nesse sentido, pode-se dizer que, para os indígenas, as comunidades continuam sendo comunidades éticas (BAUMAN, 2003). Segundo esse autor, no contexto atual, caracterizado por ele como modernidade líquida (BAUMAN, 2001), cada vez mais surgem comunidades estéticas. Estas, diferentemente das comunidades éticas, não postulam vínculos coletivos, não têm compromissos com o outro nem supõem um laço de união permanente. As comunidades estéticas são a expressão da sociedade líquida, onde os sujeitos são vistos como indivíduos que só podem contar com as suas forças individuais para fazerem suas conquistas; sendo assim, tanto o sucesso quanto o fracasso são de exclusiva responsabilidade do indivíduo. As comunidades estéticas são comunidades de indivíduos que só têm em comum o fato de terem os mesmos problemas e de acreditarem que a solução desses problemas passa exclusivamente pela dimensão individual: “uma coisa que a comunidade estética definitivamente não faz é tecer entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e, portanto, de compromissos a longo prazo.” (BAUMAN, 2003, p. 67)

Já as comunidades éticas são aquelas que postulam que a solução de problemas, necessariamente, se dá pelo cuidado mútuo: “uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos.” (op. cit., p. 134) Essas comunidades éticas efetivamente continuam sendo uma das características dos povos indígenas: elas se mantêm em torno de seus conhecimentos, identidades, tradições, cosmovisões, suas culturas, e têm sido centrais para a construção dos currículos das escolas indígenas.

Contudo, a construção dos currículos dessas escolas dá-se também no diálogo com os conhecimentos não-indígenas, que não são vistos como superiores, mas como necessários no contexto atual para que os indígenas possam melhor negociar com a cultura do entorno – não para dobrar-se a ela, mas para afirmar a sua; não para seguir uma pedagogia colonial, mas para construir pedagogias decoloniais. Isso ajuda a explicar a procura dos indígenas pela universidade e, mais recentemente, também pela pós-graduação *stricto sensu*. É interessante observar, nas entrevistas realizadas

com os indígenas, que não se percebem hierarquizações entre os conhecimentos, mas complementaridade. Pode-se dizer, utilizando a expressão de Santos (2007), que mesmo após séculos de predomínio da epistemologia abissal os indígenas não se dobraram a ela. Ao contrário, eles colocam os conhecimentos indígenas no mesmo patamar dos conhecimentos ocidentais, eles desenvolvem pedagogias decoloniais.

Pode-se dizer que, talvez por essa razão, falar em educação intercultural, escola intercultural e currículo intercultural faça tanto sentido para eles, pois, a rigor, estão lidando com conhecimentos diferentes, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Utilizando-se o conceito de hibridismo de Laclau (2011, p. 105), é possível dizer que eles transformam o encontro com conhecimentos diferentes em uma possibilidade de fortalecer a sua própria cultura e identidade, pois a “[...] hibridização não significa necessariamente declínio decorrente de uma perda de identidade. Também pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades.” Os indígenas reconhecem que, em algumas situações, os conhecimentos ocidentais podem ser mais apropriados para resolver um determinado problema, mas não os colocam como superiores aos seus. O uso dos conhecimentos ocidentais não põe em xeque o conhecimento tradicional do seu povo, apenas mostra que há conhecimentos diferentes e, principalmente, que o conhecimento tradicional muitas vezes não dá conta de problemas criados pelo conhecimento ocidental, sendo necessário recorrer a este último.

A experiência contada pelo indígena Guarani mostra bem essa relação entre os conhecimentos, uma relação que não passa pela hierarquização nem pela desclassificação, mas pela complementaridade - trata-se de uma relação que se dá em uma lógica decolonial. Ele relata que um dos problemas de sua comunidade atualmente é a contaminação da água em decorrência do uso de agrotóxicos em terras não-indígenas. Segundo ele, os saberes tradicionais não dão conta de resolver esse problema. Nesse caso, é necessário recorrer aos saberes ocidentais para saber se a água é contaminada e como tratá-la. Continuando sua explicação, ele mostra que os ocidentais poderiam aprender a cuidar da natureza, a viver sem destruí-la, a não viver para consumir, a não contaminar a água para depois ter que limpá-la. Os ocidentais poderiam aprender a ver-se como parte da natureza, e não como os dominadores, os destruidores. Para ele, é possível apren-

der algumas coisas com os ocidentais, e os ocidentais também poderiam aprender algumas coisas com os indígenas, mas reconhece que o ocidental não quer aceitar que pode aprender com eles. Nas palavras do indígena Guarani: “e aí você vai trabalhar a água, o que é a água para o Guarani. A contaminação da água. Quem vai entender essa contaminação é outro conhecimento. Então, eles vão se complementando um ao outro, no sentido de trazer a solução, nesse caso, para a comunidade.” Da mesma forma, ao narrar como o seu povo e como a física ocidental explica a existência dos raios, ele afirma: “eu acho muito interessante. Um complementa o outro. Você não nega. Eles estão aí, e não se nega nenhum. Não se diz ‘esse está errado’, ‘esse está certo’. Os dois se complementam.”

Embora neste texto façamos referência a apenas algumas falas, saliente-se que, em todas as entrevistas realizadas, não identificamos momentos em que os indígenas tenham classificado os conhecimentos como inferiores e superiores. A perspectiva que assumem é a de que são conhecimentos que podem complementar-se, em um processo de hibridização: “o hibridismo permite que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento.” (BHABHA, 2001, p. 165)

Como já mencionado, isso não significa, em hipótese alguma, que os indígenas não tenham ciência de que convivem cotidianamente com tentativas de epistemicídios por um conhecimento colonial e de que seus conhecimentos têm sido considerados, pela epistemologia fascista e abissal, como insignificantes, não sendo reconhecidos nem considerados legítimos. Porém, isso não faz com que os vejam assim. O indígena da etnia Tuyuca contou o quealaria em uma palestra em uma universidade. Disse que iria começar sua palestra com um questionamento: “estamos aqui numa universidade, lugar de educação superior. Educação superior que costuma dizer que nosso conhecimento é inferior. Superior a quê? Eu vos pergunto: como um conhecimento que há milhares de anos tem garantido a vida de seus povos pode ser considerado inferior?”

Observamos de forma efetiva o questionamento radical da epistemologia abissal e fascista. Trata-se de um questionamento que traz as marcas da pedagogia decolonial. Diferentemente da epistemologia fascista, que se afirma como superior, impondo-se pela violência e pelo grau de destruição que é capaz de provocar (a superioridade muitas vezes é diretamente

proporcional à capacidade de destruir vidas, como nos processos coloniais, em que milhões foram dizimados com o auxílio do conhecimento científico ocidental disponível na época), o indígena Tuyuca mostra que um conhecimento possui validade na medida em que ele consegue manter a vida de um povo e a integridade da natureza. Nesse sentido, pode-se dizer que o indígena Tuyuca revela “[...] uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental” (SANTOS, 2007, p. 85) e mostra que “[...] a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica.” (op.cit., p. 83)

A fala do indígena Tuyuca e dos demais indígenas entrevistados corrobora o que evidencia Santos (2007) quando aponta que os indígenas da América são os que mais podem contribuir com suas concepções e práticas para a construção de outro mundo. Segundo o autor, neles é possível perceber aquilo que ele denomina ‘pensamento pós-abissal’, ou seja, um pensamento que não cria um abismo entre os modos de pensar diferentes, que não desperdiça experiências, que não supõe a existência de um pensamento único, enfim, que não se move na lógica do fascismo epistemológico.

Portanto, a construção dos currículos das escolas indígenas baseia-se não em uma epistemologia abissal que, “[...] mais do que não conhecer os outros saberes, recusa reconhecer sequer que eles existam” (SANTOS, 2008, p. 27), mas na existência de várias epistemologias – baseia-se em pedagogias decoloniais. É assim que a construção desses currículos e das pedagogias decoloniais, recorrendo a Walsh (2010), se dá por uma luta que atua, no mínimo, em três dimensões: intercultural, interepistêmica e, obviamente, também decolonial. Essas três dimensões, a rigor, mesclam-se, encontram-se, entrecruzam-se, enfim, estão articuladas. Pensar na articulação dessas dimensões tem “[...] a grande vantagem de nos possibilitar pensar como práticas específicas (articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no mesmo momento e no mesmo ponto) podem, todavia, ser pensadas conjuntamente.” (HALL, 2003, p. 152)

Com a dimensão intercultural, os indígenas questionam a pedagogia colonial, o currículo nacional, o currículo oficial e os conhecimentos ocidentais, não apenas com o intuito de incluir marginalmente a cultura e o conhecimento indígena. O processo se dá no sentido de colocar os conhecimentos e a cultura indígenas como constitutivos, como centrais, criando outros currículos, currículos voltados para as suas comunidades – não pen-

sados para elas de fora ou por alguns, mas pensados com as comunidades e pelas comunidades. Com isso, as formas de pensar, conhecer, ser, estar e conviver do grupo étnico são sistematicamente afirmadas (WALSH, 2010). Os indígenas, com suas pedagogias decoloniais, ensinam-nos a refletir “[...] sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação.” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 26) Ensinam-nos como é possível construir outros currículos e outras pedagogias.

Quanto à dimensão interepistêmica, os indígenas transgridem os marcos epistemológicos euro-usa-cêntricos, não seguem a epistemologia abissal, e mostram que os conhecimentos não precisam ser necessariamente hierarquizados e desqualificados em função da sua diferença, mas que podem ser complementares. Os indígenas notadamente movem-se com outras pedagogias, outros modos de pensar e produzir conhecimentos. Não se pautam em uma única lógica, muito menos na lógica da dominação e da exclusão da diferença, mas na ideia de que conhecimento verdadeiro é aquele que é a favor da vida, que garante a vida, a cultura, a identidade de um povo. Para eles, os conhecimentos resultam de diferentes lógicas: lógicas orais, lógica dos rezadores, dos mais velhos, da espiritualidade, da cultura e também das lógicas ocidentais. As lógicas ocidentais, apesar de seu ímpeto fascista, são decolonizadas pelos indígenas e vistas como mais uma possibilidade de construir conhecimentos. Esses conhecimentos, ao serem apropriados pela comunidade indígena, passam a ser um elemento a favor da própria comunidade. Há uma pluralidade de conhecimentos, lógicas e racionalidades, e os indígenas constroem uma pedagogia das relações, articulações e convergências, mesmo no contexto da hegemonia da epistemologia fascista.

Quanto à dimensão decolonial propriamente dita, os indígenas sabem da importância de seus conhecimentos, ao mesmo tempo que sabem que a cultura ocidental e sua epistemologia hegemônica insistem em desqualificá-los. Porém, eles estão sempre desafiando a matriz colonial de poder e de dominação presentes no currículo hegemônico e constroem outros currículos, constroem pedagogias decoloniais. Nesse sentido, eles mostram que: a) é possível construir pedagogias decoloniais voltadas para os conhecimentos do próprio povo e de sua cultura, em articulação com

conhecimentos ocidentais; b) a existência dos conhecimentos ocidentais não necessariamente significa um processo de homogeneização. Para que não seja um processo de homogeneização, é fundamental que os conhecimentos sejam vistos como complementares, e não como hierarquizados; c) apesar de toda a violência física e simbólica empreendida historicamente para impor um currículo e uma pedagogia colonial, baseiam-se na construção de pedagogias decoloniais que afirmam a cultura e a identidade indígena; c) apesar da tentativa de impor a epistemologia fascista como a única válida, continua existindo uma pluralidade epistêmica que, embora não seja reconhecida pelo fascismo epistemológico, responde melhor aos desafios desses povos; d) apesar dos mecanismos de controle e da negação histórica e sistemática das bases ancestrais espirituais dos povos indígenas, elas continuam presentes nas pedagogias decoloniais, mostrando outras possibilidades de estabelecer relações com a natureza e de dar sentido à vida e ao mundo. De modo sintético, inspirando-nos em Walsh (2010), podemos afirmar que os indígenas, por meio da construção dos currículos e das pedagogias decoloniais, questionam a superioridade epistemológica, ontológico-existencial e cosmológica apregoada pelo euro-usa-centrismo.

Considerações finais

Ao finalizar o artigo, lembramos Pinar (2007) quando afirma que as escolas, ao seguirem o currículo da lógica empresarial, não ensinam a eficácia prometida, mas inculcam a competição, o monoculturalismo eurocêntrico e a respeitabilidade burguesa.

Nesse sentido, pode-se dizer que os currículos das escolas indígenas são efetivamente um lócus de resistência, dado que se pautam em pedagogias decoloniais. Não há competição, mas colaboração entre comunidade e escola, entre alunos e professores. Não há monoculturalismo eurocêntrico, mas uma busca permanente da interculturalidade, marcada, sobretudo, não pela ideia de hierarquização, desqualificação e negação da diferença no modo de ser ou conhecer, mas pela possibilidade de conhecimentos diferentes serem complementares. Também não há ‘respeitabilidade burguesa’, pois com a pedagogia decolonial os indígenas mantêm a preocupação permanente de afirmação de sua cultura, identidade e modo de vida, e não

se dobram nem à cultura burguesa nem ao seu modo de produção capitalista nem à pedagogia colonial.

Se a epistemologia fascista que sustenta a sociedade neoliberal quer convencer-nos de que, para os diferentes, desiguais, excluídos, discriminados, a solução está em acessar os conhecimentos dos poderosos, com os indígenas aprendemos coisas muito mais interessantes: aprendemos a não nos dobrar aos poderosos (nem aos seus conhecimentos, nem à sua pedagogia); aprendemos a resistir; aprendemos a construir outros currículos, outras pedagogias. Aprendemos como construir pedagogias decoloniais.

Referências

- ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP, v. 42, n. 4, p. 887-901, dez. 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. *Interações*, Campo Grande, UCDB, v. 15, n. 1, p. 13-19, jun. 2014.
- _____; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos*, Campo Grande, UCDB, s.v, n. 31, p. 25-34, jun. 2011.
- CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, UNICAMP, v. 23, n. 61, p. 338-366, dez. 2003.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, s.v., n. 47, p.19-51, mar. 2013.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, dez. 1997.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, UNICAMP, v.31, n.113, p.1337-1354, dez. 2010.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, UNICAMP, v. 38, n. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.
- McLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação. In: MORGADO, José Carlos; QUITEMBO, Alberto Domingos. *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios*. Benguela (Angola): Ondjiri, 2014. p. 65-74.
- PINAR, William. *O que é a teoria do currículo*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista de Ciências Sociais*, Coimbra, Universidade de Coimbra, s.v., n. 80, p. 11-43, mar. 2008.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, CEPRAP, s.v., n. 79, p. 71-94, 2007.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUSA, Edson Luiz André de. Entrevistar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 87-88.
- WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.v., n. 12, p. 209-227, jun. 2010.
- _____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em 29 jan. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

Para referenciar este texto

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 41-58. jan./abr. 2018.

Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8290>>.

COLONIALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: EL CASO DE LAS LICENCIATURAS INTERCULTURALES INDÍGENAS CON EL PUEBLO KAINGANG

**COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO LATINO-
AMERICANA: O CASO DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS
INDÍGENAS COM O POVO KAINGANG**

**COLONIALITY AND DECOLONIZATION IN LATIN-AMERICAN
EDUCATION: THE CASE OF INDIGENOUS INTERCULTURAL
DEGREES WITH THE KAINGANG PEOPLE**

Jorge Alejandro Santos

Pos-doctorando por la Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Profesor de Pos-graduación en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras y de Filosofía de la Ciencia en
el Ciclo Básico Común en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
jorgesantosuba@gmail.com

Leonel Piovezana

Doctor en Desenvolvimento Regional por la Universidade de Santa Cruz.
Profesor del Programa de Postgrado en Educación y de la Licenciatura Intercultural Indígena da
Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
leonel@unochapeco.edu.br

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Doctora en Educación Científica y Tecnológica por la Universidade Federal de Santa Catarina. Profesora
del Programa de Postgrado en Educación y de la Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade
Comunitária da Região de Chapecó, Brasil
lucib@unochapeco.edu.br

RESUMEN: El artículo presenta una experiencia de implementación de educación intercultural y práctica decolonial en la formación de profesores indígenas del pueblo Kaingang en el marco de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Partimos del diagnóstico de Adriana Puiggrós quien sostiene que el carácter colonial de la educación en Latinoamérica es un hecho histórico solapado y una situación que se debe revertir. Utilizamos las directrices pedagógicas de Paulo Freire releídas desde la perspectiva intercultural para poner en práctica una educación liberadora en la formación de profesores Kaingang y dentro de ese marco exponemos la experiencia de abordar problemáticas fundamentales para

la población indígena que tiene que ver con las disputas territoriales y la visión de la sociedad no indígena sobre las comunidades originarias.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad. Kaingang. Interculturalidad. Liberación. Pedagogía.

RESUMO: O artigo apresenta uma experiência de implementação da educação intercultural e prática decolonial na formação de professores indígenas do povo Kaingang no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Começamos com o diagnóstico de Adriana Puiggrós, que argumenta que o caráter colonial da educação na América Latina é um fato histórico sobreposto e uma situação que deve ser revertida. Utilizamos as orientações pedagógicas de Paulo Freire em uma releitura da perspectiva intercultural para implementar uma educação libertadora na formação de professores Kaingang e, nesse contexto, expomos a experiência de abordar problemas fundamentais para a população indígena que tem a ver com disputas territoriais e a visão da sociedade não-indígena sobre as comunidades originais.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Kaingang. Interculturalidade. Libertação. Pedagogia.

ABSTRACT: The paper presents a practical experience of implementation of intercultural education and decolonial practice in the training of indigenous teachers of the Kaingang people in the context of the Indigenous Intercultural Bachelor of the Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. We start with the diagnosis of Adriana Puiggrós who argues that the colonial character of education in Latin America is an overlapping historical fact and a situation that must be reversed. We use the pedagogical guidelines of Paulo Freire re-read from the intercultural perspective to implement a liberating education in the Kaingang teacher training and within that framework we expose the experience of addressing fundamental problems for the indigenous population like the territorial disputes and the vision of the non-indigenous society over the native americans communities.

KEYWORDS: Decoloniality. Kaingang. Interculturality. Liberation. Pedagogy.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo presentar una experiencia de educación indígena donde se desarrolla una práctica educativa dentro de la perspectiva intercultural y la práctica decolonial.

Coincidimos con los autores que escriben desde la perspectiva decolonial, como Adriana Puiggrós, que una de las características históricamente ocultada de la educación en Latinoamérica es el carácter colonial de la misma. Trabajamos dentro de ese marco teórico. Sin embargo entre la enunciación teórica de la filosofía intercultural y la perspectiva decolonial y la práctica educativa concreta hay un enorme vacío. Plasmar una práctica

decolonial en el ejercicio de la educación cotidiana es un problema complejo que no suelen abordar los teóricos de la interculturalidad o la decolonialidad.

Como educadores nos interesa el diagnóstico general y el enfoque teórico original de la perspectiva enunciada, pero nuestro principal interés es la práctica. Encontramos en una relectura intercultural de Paulo Freire (SANTOS, 2017) un importante instrumento de mediación con la teoría. Freire fue un intelectual que se caracterizó por tener un claro foco en la aplicación concreta de sus desarrollos teóricos, su interés fundamental fue siempre la práctica educativa y su acción político-pedagógica.

A partir del diagnóstico citado y de una relectura de Freire desde una perspectiva intercultural, trabajamos durante el año 2017 dentro de las Licenciaturas Interculturales Indígenas dictadas por la Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), donde se forman profesores del pueblo *Kaingang* para que ocupen los cargos docentes en las escuelas de sus comunidades.

En síntesis el trabajo presenta una experiencia de educación intercultural y decolonial. Nuestra intención es mostrar que esta práctica, con sus tensiones y contradicciones, es posible y alienta a quienes comparten nuestra visión a poner en acción los grandes principios teóricos de la perspectiva en la que nos enrolamos. Creemos que es importante la discusión filosófica y la enunciación de principios, pero que sin un enfoque práctico que los haga realidad, la mera discusión teórica se convierte en una actividad agotadora y sumamente estéril.

A fin de alcanzar el objetivo propuesto en primer lugar plantearemos desde una perspectiva teórica el carácter colonial que, a nuestro entender tiene la educación en Latinoamérica, luego expondremos la metodología freireana como un instrumento para construir una educación diferente, y finalmente relataremos una de las experiencias prácticas realizadas con los estudiantes *Kaingang* en la Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó.

1 Colonialidad en la educación latinoamericana

¿Quién conoce en la práctica educativa? Freire sostiene que al hacernos esta pregunta se comienza a percibir que su contestación no es exclusi-

va del ámbito de la pedagogía y que hay que matizarlo con el de la política. Pues se comienza a comprender que hay formas diferentes de contestarla y que estas conllevan una marca ideológica y una opción política. Por ejemplo, si uno contesta que quien sabe en la práctica educativa es el profesor, uno ha de preguntar enseguida: entonces ¿cuál es el papel de alumno? Quien diga que en la práctica educativa es el profesor quien sabe, dirá también, para ser coherente, que el papel del alumno es aprender, entendiendo el acto de aprender como el de recibir conocimiento del profesor. El profesor enseña y el alumno estudia y aprende. (FREIRE, 1988)

En un contexto intercultural se tendrían que agregar, al menos, dos preguntas: Lo que se enseña y aprende ¿de qué contexto cultural procede? ¿En qué lengua se enseña y se aprende? Las respuestas a estas preguntas son importantes pues determinan el vehículo capaz de contener el conocimiento legítimo y, en consecuencia, el universo cultural al que éste pertenece. El que maneje la lengua será capaz de tener conocimiento, el que no, será incapaz.

En la educación que Freire llama ‘bancaria’ el que tiene el saber es el docente y quien tiene que aprender es el alumno, de tal forma que este último se transforma en un receptor pasivo del saber. La educación liberadora viene a reconocer que el alumno tiene saberes previos y que el que enseña no sabe todo, de esta forma el proceso de aprendizaje se vuelve un acto de creación de conocimiento nuevo al que todos contribuyen enseñando y aprendiendo.

Si se educa desde una cultura hegemónica que impone el contenido de lo que enseña, así como el vehículo en que debe ser transmitido (la lengua) y el alumno a una cultura subalterna, silenciada y que, en ocasiones, ni siquiera maneja fluidamente la lengua del docente, estamos ante una situación de opresión mucho más profunda que la descrita por Freire con el adjetivo de ‘bancaria’. Las relaciones de poder se hacen más asimétricas y para transformarlas no basta sólo un replanteo entre las relaciones de educador-educando, hay que redimensionar las relaciones entre las culturas que se ponen en contacto.

En el caso latinoamericano nos encontramos con una solapada y persistente situación colonial en el campo pedagógico que no ha sido revertida totalmente más allá de los esfuerzos y procesos en marcha. A continuación expondremos el origen de esa relación colonial.

1.1 El ritual del requerimiento como acto fundante de la pedagogía en Latinoamérica

Adriana Puiggrós sostiene que el mayor pecado de la historiografía latinoamericana es haber ocultado la escena fundadora de la educación en Nuestra América: el Requerimiento redactado por el consejero de Fernando el Católico, Juan López de Palacios Rubio. Dicho documento era leído en español ante los pobladores (atónitos) de las tierras que ‘descubrían’. Se trata de una explicación brevísima de la doctrina cristiana en tanto revelación de la “verdad” y del derecho a sujetar bajo su poder a las poblaciones indígenas; en caso de no aceptar la ‘verdad’ el texto amenaza con el exterminio de la población. Su extensión es considerable por lo que omitimos citarlo pero recomendamos su lectura. (SANTOS, 2017, p.115-116)

La escena del Requerimiento es de enorme significación y condensación simbólica, pues implica la fundación de una relación pedagógica y la creación de una forma particular de dominación caracterizada por la falta de registro de los discursos indígenas en los de sus conquistadores. Del más importante debate pedagógico de la época colonial, el de los ‘justos títulos’, no surge la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo. La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Se impuso su palabra, su nombre, y su dios congelado. Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominadora y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación. (PUIGGRÓS, 1996)

El Requerimiento revela que la conquista tiene, además de una justificación religiosa-teológica, una justificación pedagógica. El imperio español, como cualquier otro imperio (incluido el Portugués), no justificaba sus actos diciendo que su poder militar les daba derecho a ocupar el territorio que tuvieran a su disposición. El fin de la conquista fue: civilizar, evangelizar, llevar la verdadera religión a los que vivían en la ignorancia, el error, la idolatría y el pecado.

El saber justifica al poder y el poder al saber. Las características de la relación pedagógica que se crea en la conquista son:

- Negación de cualquier intercambio cultural.
- Cercenamiento de cualquier posibilidad de incorporar elementos de la cultura indígena a lo europeo.
- Imposición de la lengua y la religión.
- Identificación de los indígenas por su ignorancia (desconocimiento de la lengua, religión y ciencia europea) y no por su conocimiento (el de su propia cultura, lengua, religión y ciencia).

1.2 La herencia colonial

El ritual del Requerimiento como acto fundante de la pedagogía en Latinoamérica es una imagen muy potente. Y si bien la negativa de la Corona española de incorporar elementos de la cultura indígena fue la regla, lo cierto es que la cultura indígena encontró lugares y estrategias de resistencia, penetración y subsistencia. La conquista no exterminó totalmente las culturas originarias de América ni mucho menos, si así hubiera sido no podríamos hablar del resurgimiento de 1992.

Así como la política de exterminio de la conquista no pudo terminar con las culturas originarias, la etapa de las luchas por la independencia que ponen fin a la relación política colonial con España no da fin, ni mucho menos, al carácter colonial de las sociedades en los nuevos estados independientes. Perdura lo que, en términos establecidos por Aníbal Quijano (1995) y incorporados por Souza Santos (2006), se nombra como la colonialidad del poder o, en palabras más sencillas: en los nuevos Estados perduran las relaciones coloniales del poder y del saber, perdura la admiración por lo moderno y europeo y el desprecio por lo indígena identificado como primitivo. En el campo de la pedagogía perdura la relación pedagógica colonizadora fundada por el Requerimiento.

El proyecto de la independencia americana busca consolidar Estados independientes y modernos, las elites que lo llevan adelante tienen entre sus ambiciones crear un sistema educativo acorde a este proyecto. En Argentina y Chile este impulso es clarísimo: el padre de los sistemas educativos es la misma persona, Domingo Faustino Sarmiento. El impulso modernizador y europeizante de las elites de la independencia es mucho mayor que el de la decaída administración colonial: “En nuestros

tiempos de civilización homogénea y universal, americana, europea, de líneas de vapores por caminos y de cables submarinos por estafeta, el patriotismo como recuerdo, es simplemente una enfermedad que se llama nostalgia.” (SARMIENTO, 1970a, p. 90)

Según Piovezana (2007), en Brasil la política respecto a la población indígena es similar, sin bien la dinámica de la independencia brasilera y su configuración cómo república tiene diferencias significativas respecto de la independencia de las colonias españolas. En el período colonial y hasta finales del siglo 19 la ocupación del territorio indígena se iniciaba con una campaña militar y continuaba con la reducción de la población indígenas a aldeas para catequizarlos. Es decir, en este período la educación indígena estaba ligada a una perspectiva religiosa dirigida por la Iglesia Católica que actuaba como sustituto del Estado y tenía como finalidad la conversión religiosa con la consecuente desaparición de la cultura indígena, sus instituciones y sus valores tradicionales. Este esquema se mantiene con pocas variantes hasta finales del siglo XIX.

Las lecturas y los ejemplos a seguir para la generación de la independencia provenían de la modernidad francesa e inglesa (esta última expresada en el ejemplo de la “otra América”). Por lo que la relación de subordinación colonial con la cultura europea no es desmontada por las revoluciones de la independencia, al contrario, en muchos aspectos es profundizada. Cuanto mayor es el impulso modernizador de las elites, mayor es el sojuzgamiento de las culturas tradicionales: “¿Qué le queda a esta América para seguir los destinos prósperos y libres de la otra? Nivelarse; y ya lo hace con las otras razas europeas, corrigiendo la sangre indígena con las ideas modernas, acabando con la Edad Media.” (SARMIENTO, 1970b, p. 94)

El proyecto de la modernidad americana tiene entre sus objetivos terminar con la cultura indígena corrigiéndola con las “ideas modernas”, incluso recurriendo al remplazo de la población autóctona por inmigrantes europeos. Es muy curiosa la identificación sarmientina de la “sangre indígena” con la “Edad Media”. Esta identificación proviene de una valoración ideológica que llama a todo lo que está fuera de la cultura moderna - ‘Edad Media’ ¿Cuál es la relación de las culturas originarias de América con la Edad Media europea? Ninguna, la asimila-

ción es un absurdo en términos históricos, geográficos y culturales, sin embargo es un discurso totalmente verosímil para varias generaciones de latinoamericanos.

Enrique Dussel (2000) sostiene que hay una primera modernidad europea encabezada por España y Portugal, potencias del viejo continente que realizan el descubrimiento y la conquista de América. Esta primera modernidad hace posible el surgimiento de Europa como el bloque hegemónico (centro del sistema-mundo en palabras de Dussel) a nivel global. Según el autor, sin los territorios y los recursos provenientes de América la segunda modernidad europea no hubiera sido posible. Las potencias que consolidan su poder en siglo XVIII, Francia e Inglaterra, y fundan lo que entendemos comúnmente como 'cultura moderna' niegan estratégicamente la primera modernidad española y portuguesa asimilándola con el oscurantismo medieval. A la luz de esta tesis, es comprensible que las elites modernizadoras americanas asimilen (ideológicamente) en un solo bloque culturas originarias, herencia española-portuguesa y cultura criolla o cabocla con Edad Media o oscurantismo medieval. En consecuencia los sistemas educativos modernos en nuestros países no sólo se establecen sobre el olvido y el silencio del acto fundante de la pedagogía Latinoamericana, sino que perpetúan y profundizan el proyecto esbozado por éste.

La pedagogía crítica en nuestro continente no puede seguir habitando en este silencio. A excepción de Mariátegui, lo mejor de la pedagogía latinoamericana se desarrolla sobre este olvido, el propio Freire no lo tematiza. Y si bien las sociedades latinoamericanas luego de la conquista, la independencia y los procesos de modernización adquirieron una complejidad tal que es imposible reducir a las relaciones pedagógicas a términos de españoles/indígenas, o europeos/americanos, persiste la situación colonial en los vínculos pedagógicos. Se expresa por ejemplo en la invisibilización de los pueblos originarios que conservan su lengua y tradiciones dentro de las historias y culturas nacionales.

Incluso las categorías más radicales de la etapa de la *Pedagogía del Oprimido* no son adecuadas para hacer visible y deconstruir esta herencia colonial. Sin embargo son un instrumento útil si las reformulamos interculturalmente.

2 Relectura intercultural de los principios freireanos

Consideramos a la pedagogía de Paulo Freire la más adecuada para enseñar en el contexto intercultural que caracteriza a Latinoamérica. Sin embargo el pedagogo brasileiro no aborda específicamente la problemática de la educación indígena por lo que es necesario adaptarla o releerla desde una perspectiva intercultural. Presentaremos esta relectura de manera breve, para un estudio mas detallado remitimos a otra publicación (SANTOS, 2017) donde se desarrolla detalladamente la temática.

Para esto seleccionamos los nodos conceptuales que atraviesan y dan coherencia al pensamiento freireano y lo reinterpretamos desde la perspectiva filosófica intercultural para adaptarlos al contexto descripto. Los núcleos conceptuales seleccionados son los siguientes: *la afirmación del carácter político de la práctica educativa, dialogicidad y partir del contexto del educando*. La importancia de estos nodos, además de su carácter de principios pedagógicos del proceso educativo, reside en la posibilidad de articularlos en un método de alfabetización de adultos y post alfabetización con aplicaciones y resultados asombrosos. Este método, así como los principios que lo inspiran, ha sido retomado como modelo por infinidad de grupos de educadores populares que desarrollan su actividad político-pedagógica en los sectores más olvidados de Latinoamérica y todo el “Tercer Mundo”.

2.1 Politicidad de la educación en un contexto intercultural

Tenemos por un lado las relaciones de poder propias de la actividad educativa, donde se distribuyen roles de acuerdo a quien tiene el conocimiento y quien no, por lo que no es lo mismo sostener que el profesor sabe y el alumno ignora, que suponer que ambos saben en parte y también algo ignoran. No es lo mismo educar dialogicamente para una sociedad democrática que hacerlo para la cultura del silencio. Pero además en un contexto intercultural tenemos la presencia de, al menos, dos culturas que entran en contacto por lo que el carácter político de la educación se hace más evidente.

Las relaciones entre culturas siempre implican relaciones de poder más o menos asimétricas, más o menos intensas. Existen palabras para referirse a esta variedad de relaciones: integración, asimilación, autonomía, autodeterminación, conquista, colonización etc. Es decir existe un carácter político ineludible en lo intercultural y esta politicidad se yuxtapone, en el contexto concreto de la práctica educativa intercultural, con la politicidad intrínseca de la educación.

Todorov (2008) ha realizado un trabajo fundamental de sistematización que nos ayuda a entender y poner en evidencia cómo se construyen y yuxtaponen las relaciones de poder y de conocimiento en relación al otro cultural. Señala con razón que “generalmente el vencido es el que aprende el idioma del vencedor. No es casual que los primeros interpretes sean indios: los que Colón se lleva a España, los que vienen de las islas ya ocupadas por los españoles (‘Julian’ y ‘Melchor’), la Maliche, regalada a los españoles como esclava.” (TODOROV, 2008, p. 230) Asimismo del lado español los que aprenden la lengua están en posición de inferioridad: “Aguilar o Guerrero obligados a vivir entre los Mayas, o más tarde Cabeza de Vaca. No imaginamos que Colón o Cortés aprendan la lengua de aquellos que someten, e incluso Las Casas nunca llega a dominar una lengua indígena.” (ibib.)

La resistencia a incorporar la cultura indígena a los sistemas educativos coloniales y luego nacionales ha sido de hierro tanto en la América hispana como en la lusa. Apenas hace algunas décadas se reconoce el derecho de las comunidades a ser educadas no solo en la lengua, valores, saberes y creencias de la sociedad envolvente, sino además en la suya propia. Ese es el desafío que enfrentamos al que tenemos que sumarle la dificultad de revertir 500 años de aculturación y etnocidio.

2.2 Dialogicidad en un contexto intercultural

En el contexto en el que trabajamos la necesidad de diálogo es acuciante, es necesaria la comunicación y la escucha entre los participantes del proceso educativo y, a través de ellos, la comunicación y escucha entre culturas, eso da el carácter de *inter*(entre)cultural a la educación. La necesidad de escucha y de aprendizaje intercultural es mayor entre los profesores que

estamos formados en la cultura nacional envolvente, que de parte de los alumnos ya que por su experiencia cotidiana saben concretamente de que se trata el vivir entre (*inter*) dos culturas.

2.3 Partir del contexto del educando

Esta tercer premisa implica un desafío para nuestra experiencia pues no solo supone ligar el conocimiento matemático al la experiencia vivencial y concreta de los alumnos sino vincularlo con su universo cultural. Fue y es un gran desafío pues, como profesores, tuvimos que alfabetizarnos en la cultura *Kaingang* y aún esforzándonos siempre tendremos un conocimiento más limitado que los propios alumnos.

3 La experiencia de las Licenciaturas Interculturales Indígenas da Unochapecó

La Licenciatura Intercultural Indígena comenzó a dictarse na Unochapecó a partir de la Resolución 053/CONSUN/2009. Su ejecución tuvo lugar en la segunda mitad de ese año con un régimen particular: se desarrollan de manera intensiva dentro de las Tierras Indígenas (TI) *Kaingang* y en forma presencial a los viernes y sábado. La carga de trabajo es de 4215 horas, con una duración de 10 semestres y con sesenta lugares para la formación.

El curso da el título de Licenciado Intercultural Indígena en uma das seguintes áreas: Pedagogía, Matemáticas y Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Idiomas, Arte y Literatura (UNOCHAPECÓ, 2012, p. 25-27). Tiene por objetivo la formación y la habilitación de profesores indígenas para el ejercicio docente en educación infantil, enseñanza fundamental y en disciplinas específicas de la enseñanza media, conforme el área en las que hicieran opción. Los objetivos específicos de los cursos expresan una dinámica de formación de la calidad creciente, anclada en el contexto cultural, social, económico y geográfico, y en la permanente relación teoría-práctica, en tres niveles de competencias:

- a) Compreensão do processo de educação escolar, dos seus limites e possibilidades, como uma nova prática social e cultural que se expressa em novas relações econômicas, políticas, administrativas, psicossociais, lingüísticas e pedagógicas;
- b) Domínio de conhecimentos autóctones e das ciências que integram o currículo dos Cursos de Licenciatura e de sua adequada utilização na realidade sociocultural específica em que atua como professor.
- c) Capacidade de organização e dinamização do currículo escolar e de implementação de estratégias didático-pedagógicas consonantes com as demais práticas culturais utilizadas por uma sociedade ou por uma determinada comunidade. (UNOCHAPECÓ, 2009, p. 52)

En la primer llamada se inscribieron 96 postulantes de los que fueron seleccionados 60. Fue una tarea ardua para los profesores que tuvieron que “aprender” el nuevo contexto y hacer un esfuerzo para la inserción contextual de los contenidos de la licenciatura también para los alumnos pues el nivel de exigencia es alto. El dictado en las propias tierras indígenas de los cursos resolvieron uno de los principales problemas de la formación de profesores indígenas: la alta evasión de los estudiantes. Los resultados fueron muy buenos: en el 2014, 34 alumnos recibieron el grado de licenciatura y otros 24 completaron el curso pero dejaron materias pendientes que están volviendo a cursar. Es decir, el porcentaje de evasión se invirtió: el 90% mantuvo la regularidad y un 10% abandonó el curso. Esto demuestra lo efectivo de las políticas pública aplicadas. Los profesores formados están trabajando en los diferentes niveles de la educación indígena.

Una nueva camada de profesores se está formando hoy y si bien el dictado del curso presenta dificultades, el principal obstáculo se ha vencido: la evasión de estudiantes se redujo de manera sustancial. En este contexto expondremos una experiencia que puede parecer poco relevante en un principio pero que es sustancial si se analizan detalladamente el planteo inicial, las reflexiones obtenidas, los resultados y las nuevas perspectivas que se abren a partir de ella.

El trabajo a exponer se realizó con el grupo que se forma en el área de Humanidades y Ciencias Sociales. Siguiendo la metodología freireana

de politicidad, dialogicidad y contexto del educando, al abordar el área de geografía y territorialidad se puso especial énfasis en las disputas territoriales de los pueblos indígenas de Brasil, el estatus territorial y geográfico de las Tierras Indígenas, y más específicamente la situación de Tierras Indígenas *Kaingang* en el Oeste de Santa Catarina. Esto a fin de que los conceptos geográficos se referencien en el contexto de los estudiantes, la problemática de sus comunidades y no sean meros conceptos “abstractos” o “bancarios”, en terminología freireana. Trabajamos entre otros textos *Perspectivas Kaingang sobre o direito territorial e ambiental no Sul do Brasil* (FERNANDEZ; PIOVENZANA, 2015). Lo interesante de la experiencia no es necesariamente la literalidad de la temática y el abordaje de los textos sino lo que estos textos y temáticas producen y generan en el aula en un contexto de sincero diálogo pedagógico e intercultural.

Las reflexiones que disparó el texto van mucho más allá del contenido del mismo. En su introducción, antes de describir la situación de cada TI *Kaingang* del oeste catarinense, se refiere a la visión de sentido común que tiene la sociedad envolvente sobre el indígena:

Ser índio no sul é, na versão *hardcore* do senso comum, ser vagabundo; é contar com a tutela generosa da FUNAI; é poder dispor de terras e os recursos naturais à vontade. Em sua versão *light*, o senso comum, vê os índios como excluídos genéricos; credores de uma dívida histórica que, como outras tantas, jamais será paga [...] Se, em muitos casos, o senso comum é reduzido seguro da razão sociológica, neste caso, em particular, é uma armadilha. (op.cit., p. 115)

En la clase, con dinámica dialógica freireana, se comentó esa parte introductoria del texto, luego de un momento de silencio y cierto asombro sobre el tema abordado, la *armadilha* planteada fue reelaborada por una alumna: “es cierto profe, escuchamos mucho eso de que los indios somos vagabundos, que no nos gusta trabajar, que dejamos venir el mato y no trabajamos la tierra, es muy común algunos lo dicen fuerte incluso en el transporte público para que nosotros escuchemos [...]”; enseguida otro alumno completó: “Pero si algún indígena trabaja la tierra, hace un buen negocio, progresa económicamente, compra un carro, o buena ropa en-

tonces dicen que ya no somos indígenas y que no merecemos los derechos indígenas a nuestro territorio.”

Como profesores percibimos que se trataba de un tema sensible y del que no era fácil hablar en un contexto intercultural con profesores no indígenas. Reencaminamos la temática de la clase hacia ese tópico que exponía una suerte de paradoja o trampa verbal con la que los estudiantes estaban muy familiarizados. La sociedad envolvente y su discurso de sentido común hacia la persona indígena plantea una suerte de trampa dialéctica, una falsa opción entre mantener una forma de vida tradicional (y por lo tanto ser vagabundo y no merecer la tierra) o no mantener la vida tradicional, trabajar e incorporarse al sistema y modo de producción envolvente (y por lo tanto dejar de ser indígena y perder el derecho al territorio).

El diálogo fue encaminado hacia el por qué de ese discurso francamente contradictorio y perturbador hacia la sociedad indígena, luego de algunos intercambios, silencios y de insistir en el por qué una de las alumnas conjeturó timidamente: “por la tierra?”. Discutimos la conjetura y volvimos necesariamente al tema de la clase: territorios indígenas, conflictos, historia de las TI *kaingangs* y situación actual. Y además abordamos la dialéctica colonial sobre estas disputas y finalizamos con la pregunta de cómo defenderse de esa argumentación prejuiciosa, peligrosa y que colocaba a la población indígena en una situación de debilidad. La respuesta sobre cómo lidiar con esta “armadilha” es de fundamental importancia pues se están formando profesores para trabajar en las comunidades que necesitan de herramientas para desarmar estas trampas y fortalecer la identidad y autoestima de los estudiantes.

En el diálogo conjeturamos una posible respuesta: en primer lugar no creer el argumento, ser conscientes de que la intención es desprestigiar los reclamos indígenas, recordar que los indígenas son ciudadanos brasileros con todos los derechos nacionales más algunos derechos diferenciales por su condición de indígenas reconocidos incluso en la constitución federal, fortalecer la identidad y la autoestima de las nuevas generaciones. Sin embargo quedó la sensación de una respuesta incompleta aún que, como profesores e investigadores, percibimos que era un tema importante a investigar.

4 Paradojas y dobles vínculos en auxilio de la perspectiva decolonial

En este punto es importante señalar que este artículo surge de un trabajo conjunto que en sí mismo es una práctica intercultural pues parte de los aportes de profesores de la Unochapecó que trabajan dentro de las aldeas en el programa, estudiantes de las Licenciaturas Interculturales Indígenas y la colaboración de investigadores de la temática pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. La colaboración binacional se da principalmente a través de una estancia posdoctoral en el Programa de Postgraduación en Educación (PPGE) de la Unochapecó de un investigador especializado en el área de educación intercultural indígena perteneciente al proyecto UBACYT: “La noción de ciudadanía Sudamericana desde una perspectiva ético-política intercultural. Estudio crítico a partir de los proyectos del MERCOSUR, la UNASUR, la CAN y la CSN” radicado en la Sección de Ética, Antropología y Filosofía Intercultural del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. La estancia posdoctoral es financiada por una beca de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esta colaboración nos permite analizar lo que sucede en el aula desde diferentes niveles y perspectivas. En especial nos dimos cuenta de que la estructura argumental paradójica o de trampa verbal enunciada es similar a la utilizada en conflictos territoriales con poblaciones indígenas y campesinas en otros contextos nacionales. Durante el año 2017 tomaron estado público conflictos territoriales con comunidades Mapuches de sur de Argentina y uno de los argumentos sostenido incluso desde medios masivos de comunicación fue el del “indio trucho” o “indio falso”:

La mayor potencia de ese relato reside, justamente, en que nos ofrece un sujeto indígena igual al que relató la historia canónica de la Argentina. El indio de los manuales escolares es en blanco y negro, es harapiento, vive en una choza, mal alimentado y, por todo esto, no puede querer ser quien es (NOVARO, 2003). No hay en ese sujeto felicidad ni lucha posible. Su contrapartida es “el indio trucho” de Lanata. Que representa valores e ideas que no están en ese imaginario. (ENRIZ, 2018, p. 1)

Vemos aquí un argumento que si bien varía en algunas consideraciones y valoraciones es equivalente es su estructura lógica o argumentativa, por una parte el “indio verdadero” de los manuales escolares pobre, harapiento, que no puede querer ser quien es y por lo tanto no puede ser sujeto de felicidad y lucha, y por otro lado el “indio falso” que se quiere aprovechar del Estado reclamando derechos que no le pertenecen haciéndose pasar por indio. Es decir, si se trata del “indio verdadero” no puede querer ser quien es y para salir de esa condición paupérrima tiene que adoptar la forma de vida de la sociedad envolvente, pero si eso sucede deja de ser indígena (es un “indio trucho”) y ya no tiene derechos a reclamo: es decir nunca tiene derechos en tanto indígena haga lo que haga.

Pero más llamativo aún es que la misma estructura argumentativa fue usada en un contexto totalmente diferente al de poblaciones indígenas en Latinoamérica. Wolin (2003), en su libro *Los hijos de Heidegger*, donde habla de cómo lidian con la herencia del filósofo sus discípulos judíos más notables (Arent, Marcuse, Lowit y Jonas), sostiene al referirse a la situación de la población alemana de origen judío:

Irónicamente, mientras que anteriormente se había criticado a los judíos por seguir demasiado apegado a sus ritos medievales y sus costumbres de gueto, durante el Segundo Imperio se los criticó por haber abandonado sus antecedentes tradicionales judíos y tratar de «hacerse pasar por alemanes», en lo esencial por ser un pueblo sin identidad. (WOLIN, 2003, p. 77)

A la luz de la evidencia recolectada la estructura argumentativa responde a la finalidad de socavar, desgastar, minar la identidad y autoestima de una población o grupo étnico determinado a fin de no reconocer sus derechos. Es evidente que si los judíos alemanes no dejaban sus ritos tradicionales no serían reconocidos sus derechos como ciudadanos alemanes, y si los dejaban tampoco los reconocerían como tales, nuevamente la misma estructura paradójica y el mismo callejón sin salida.

Watzlawick (2002, p. 96), en sus estudios sobre la comunicación humana y estrategias de manipulación, llama a este argumento falaz *ilusión de alternativas*:

[...] se da aquí una presión para elegir entre dos alternativas, pero se trata de una elección que o bien es ilusoria porque ninguna de las dos es adecuada o, por cualesquiera otras razones, es imposible en la práctica. La persona prisionera de este caso, por tanto, *dammned if he does and damns if he does not* (condenada si lo hace y condenada si no lo hace), como dice una acertada frase inglesa.

He aquí algunos ejemplos:

1. *Heads I win, tails you lose*, dice otra expresión inglesa, muy difundida, que alude a costumbres de echar al aire una moneda para decidir una cuestión y que podría traducirse algo así como: «Si sale cara gano yo, si sale cruz pierdes tú.» Al parecer, se deja la decisión en manos de imparcial azar. Pero basta un mínimo de atención para advertir que las dos alternativas son ilusorias, porque en la base de este acuerdo el otro pierde en los dos casos. No tiene ninguna posibilidad de ganar.

Esta estructura paradójica es estudiada por Watzlawick a nivel de comunicación familiar pues su foco de interés son los efectos psicológicos a nivel individual. Sostiene que este tipo de mensaje, llamado *doblo vínculo* (*double bind*), es típico en la interacción de las familias de esquizofrénicos. Se trata de un discurso enloquecedor, los niños expuestos a estos tipos de mensajes tienen enormes dificultades para consolidar su identidad personal y corren serios riesgos de padecer esquizofrenia.

Los efectos de este tipo de comunicación a nivel familiar e individual no pueden trasladarse sin más al nivel social o a la relación entre la sociedad envolvente y la población indígena. Sin embargo la hipótesis de que este discurso enloquecedor tiene como finalidad manipular, debilitar la identidad de la población, la conciencia sobre sus derechos individuales y colectivos y su capacidad para defenderlos y reclamarlos, es perfectamente verosímil. Lo cierto es que en el caso particular de la población *Kaigang*, el argumento sostiene que si se sigue con la forma de vida tradicional los indígenas son unos vagos por lo que no merecen a tierra, y en caso de que la trabajen al modo de un agricultor no indígena, usen maquinarias, tengan auto o celular, entonces dejan de ser indígenas por lo que pierden sus derechos a la tierra. Conclusión: no merecen la tierra en cualquier alternativa,

se trata de alternativas ilusorias típicas de un discurso enloquecedor. Estos discursos, además de falaces, ni son éticos ni contribuyen al bienestar o salud mental de la población, más bien todo lo contrario son altamente perturbadores.

¿Cómo defenderse de este tipo de argumentación? Watzlawick sostiene que hay que colocarse en un nivel metalingüístico a fin de denunciar la paradoja y la falsa alternativa. Y justamente ese es uno de los objetivos de este artículo.

La alternativa real es establecer qué condiciones concretas, posibles y legales deben cumplirse para que se reconozca el derecho a la tierra de una población indígena que reclama un territorio, si se cumplen se reconoce, si no se cumplen no. La falsa alternativa es una estrategia de comunicación que tiene como finalidad que nunca se reconozca ese derecho bajo ninguna condición. Este estudio busca contribuir a que se consolide la identidad de los *Kaingang* como pueblo y la conciencia de sus derechos como indígenas y como ciudadanos brasileros y latinoamericanos. Es necesario poner en evidencia los mensajes perturbadores dirigidos a la población indígena en este caso en particular y en otros similares en nuestro continente. La descolonización y consecuente aceptación del carácter intercultural de las sociedades latinoamericanas requiere de muchos pequeños esfuerzos, cotidianos, constantes y concretos.

Conclusiones

El objetivo del artículo ha sido cumplido, enunciamos el marco teórico desde una perspectiva intercultural y decolonial, luego el marco pedagógico de la pedagogía freireana releída interculturalmente, y finalmente presentamos lo que consideramos la parte más importante y original de este artículo: una experiencia de educación intercultural y una práctica pedagógica decolonial.

En la experiencia relatamos el desarrollo de una temática en el área de geografía dentro de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó. Contextualizamos los tópicos geográficos en relación a la situación territorial de las TI *Kaingang*. En ese marco una de las estudiantes enunció un argumento en torno a la población indígena y sus reclamos

territoriales de claro corte colonial: identifica a los indígenas como vagos y perezosos por lo que no tenían derecho a la tierra ya que no la trabajan, pero en caso de que un indígena adoptara el modo de vida y producción de la sociedad envolvente entonces se argumentaba que ya no es indígena, que no es un “indio verdadero” por lo que tampoco tiene derecho a la tierra. Es decir, un indígena nunca tiene derecho a la tierra.

Profundizamos el análisis de este argumento a fin de desmontarlo y dejar en evidencia su carácter falaz, su intención de socavar la identidad, lo reclamos y derechos de las poblaciones indígenas de la región, e incluso conjeturamos posibles efectos perturbadores en el bienestar psíquico de la población.

Analizamos la estructura retórica del argumento, encontramos que se correspondía con argumentos similares utilizados en contextos muy diferentes y postulamos una estrategia para desmontarlo: denunciar la falsedad de alternativas, instalarse en un nivel metalingüístico para poner en evidencia que se trata de opciones ilusorias que tienen como único objetivo negar el carácter de sujetos de derechos específicos que tienen las poblaciones indígenas.

Estamos conformes con el resultado a nivel teórico y a nivel práctico pues seguramente este artículo formará parte del *currículum* y de las discusiones de los nuevos cursos de las Licenciaturas Interculturales Indígenas en Unochapecó.

Referencias

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad y Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ENRIZ, Noelia. Los medios contra los indígenas: el verso del indio trucho. *Revista Anfibia*, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/verso-del-indio-trucho-2/>. Acceso: 8 enero 2018.

FERNANDEZ CID, Ricardo; PIOVENZANA Leonel. Perspectivas *Kaingang* sobre o direito territorial e ambiental no sul do Brasil. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XVIII, n. 2, p. 115-132, abr./jun. 2015.

FREIRE, Paulo. La educación para una transformación radical de la sociedad. In: MAZÓ, Pere Soler (Org.). *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988. p. 13-24.

PIOVEZANA, L. A Educação no indígena Kaingang. In: *Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 2007.

PUIGGRÓS, Adriana. Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana. In CUCUZZA, H. (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

SANTOS, Jorge A. *Filosofía Intercultural y Pedagogía*. Buenos Aires: Teseo, 2017.

SARMIENTO, Domingo F. La nostalgia de América. In: RIPOL Carlos (Ed.). *Conciencia Intelectual de América. Antología del ensayo Hispanoamericano (1936-1959)*. New York: 1970a, p.90.

SARMIENTO, Domingo F. Conflicto y armonía entre razas en América. In: RIPOL Carlos (Ed.). *Conciencia Intelectual de América. Antología del ensayo Hispanoamericano (1936-1959)*. New York: 1970b, p.94.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América: el problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

UNOCHAPECÓ. *Projeto de Criação de Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas Kaingang*. Chapecó SC, Brasil, 2009.

UNOCHAPECÓ. *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Pedagogia. Processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Humanidades e Ciências Sociais*. Chapecó SC, Brasil, 2012.

WATZLAWICK, Paul. *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder, 2002.

WOLIN, Richard. *Los hijos de Heidegger*. Madrid: Ed. Cátedra, 2003.

Recebido em 25 jan. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

Para referenciar este texto

SANTOS, J. A.; PIOVEZANA, L.; BERNARDI, L. T. M. S. Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 59-78. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8281>>.

PENSAR A ÁFRICA EM SALA DE AULA: ENSINO, CONHECIMENTO LOGOPÁTICO E AFRICANIDADES NO FILME *BEASTS OF NO NATION*

TO THINK AFRICA IN THE CLASSROOM EDUCATION,
LOGOPATHIC KNOWLEDGE AND AFRICANITIES IN THE FILM
BEASTS OF NO NATION

Humberto Perinelli Neto

Doutor em História e Cultura Política. Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, SP, Brasil
perinellineto@yahoo.com.br

Alexandre Cristiano Baldacin Junior

Graduado e Licenciado em Letras (Português/Espanhol) pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP) de São José do Rio Preto, SP, Brasil
alexandrecristiano19@gmail.com

RESUMO: O texto apresenta análise do filme *Beasts of no nation*, segundo preocupação de gerar sua apropriação pedagógica para desenvolvimento de prática educativa envolvendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais, mais especificamente o Ensino de História e Culturas Africanas. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada e que conciliou descrição e explicação, valendo-se para isso de investigações bibliográficas e documentais. A interpretação promovida indica que *Beasts of no nation* é interessante para refletir sobre conceitos como etnia, nação, fronteiras, Estado e, a partir deles, compreender a realidade dos países africanos. Desta feita, a apropriação pedagógica dessa obra filmica é pertinente para a elaboração de propostas pedagógicas com base no pensamento decolonial e a interculturalidade.

Palavras-chave: Africanidades. *Beasts of no Nation*. Conhecimento logopático. Educação e cinema. Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT: The text presents an analysis of the film *Beasts of no nation* to generate their pedagogical appropriation for the development of educational practice focused on the Education of Ethnic-Racial Relations, more specifically the Teaching of African History and Cultures. It is a research with qualitative approach, applied nature and that reconciled description and explanation, using bibliographic and documentary investigations. The interpretation promoted indicates that *Bests of no nation* is interesting to think about some concepts such as ethnicity, nation, borders, State and them, for understanding African countries. A pedagogical appropriation of this film is pertinent for the elaboration of pedagogical proposals based on decolonial thinking and interculturality.

KEYWORDS: Africanities. *Beasts of no Nation*. Logopathic Knowledge. Education and cinema. Ethnic-racial relations education.

1 Introdução

Em 2004 foram publicadas as *Diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. As diretrizes reforçavam o principal objetivo da Lei 10.639/2003, a saber: promover ações que visam combater o racismo e a discriminação em relação aos negros (pretos e pardos). Nesse documento, consta ainda que a educação para as relações étnico-raciais poderá ser levada a cabo:

[...] em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, **sen-síveis e capazes** de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais [...]. (BRASIL, 2004, p. 11, grifo nosso)

Nesse trecho das Diretrizes (2004), chama atenção o emprego do termo “sensíveis”. Consulta em dicionário de uso corriqueiro, permite identificar as seguintes definições para a palavra:

- 1 que sente; que tem sensibilidade
- 2 receptivo a impressões sensoriais
Ex.: *s. à dor*
- 3 que recebe facilmente as impressões ou sensações externas
Ex.: *nariz s. a pequenas alterações de aroma*
- 4 capaz de sentir e captar o que existe e de expressá-lo
Ex.: *um artista s.*
- 5 de alguma importância; apreciável
Ex.: *houve uma queda s. nas vendas*
- 6 que se comove facilmente, que se impressiona
Ex.: *não fale desse assunto com ela porque ela é muito s.*
- 7 propenso a participar das dores alheias
- 8 emocionalmente favorável e compreensivo; solidário
Ex.: *demonstrou estar s. à nossa causa*

- 9 que facilmente se ofende ou se melindra
 10 que indica a menor diferença ou alteração (diz-se de instrumento)
 (HOUAISS, 2009)

Diferenças à parte, notam-se proximidades entre as várias definições em torno de ‘sensível’. Elas remetem a vivência de conhecimento produzido entre o empírico e o estético e, por isso, capaz de conectar o sujeito à realidade (empírico), ao passo que também favorece a desnaturalização dessa realidade (estética), à medida que implica conhece-la sob nova perspectiva (sensorial, emocional). Além disso, elas sugerem mudança do estado daquele que é sensibilizado, pois ele passa a “captar”, ser receptivo, “se comove”, ser “compreensivo” e “solidário”, “expressar” o que existe, se ofender/melindrar, bem como “participar das dores alheias”.

Visto dessa maneira, o termo “sensíveis” parece bem empregado num documento envolvendo o negro no Brasil. Séculos de escravidão e de malsucedida inserção do negro na sociedade fizeram com que a cotidianização das violências praticadas contra essa parcela da população e a invisibilidade e o menosprezo contra o legado sócio-cultural de povos africanos fossem algo normal no Brasil. Superar esse estado de coisas implica promover a construção de discursos e práticas dotadas da capacidade de desnaturalizar, re/conhecer e promover mudança nas pessoas.

Cientes disso, promovemos pesquisa em que nos dedicamos a analisar o filme *Beasts of no nation* (2015), com a preocupação de gerar sua apropriação pedagógica para desenvolvimento de prática educativa envolvendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais, mais especificamente o Ensino de História e Culturas Africanas.

A pesquisa apresentou como fundamentação teórica Paulo Freire (2016), posto que esse autor destacou a necessidade de a ação dos professores envolver materiais didáticos diversos, mobilização de vários conhecimentos, exercício da autonomia e de ser constituída a partir das necessidades pedagógicas reais.

O referencial teórico igualmente envolve contribuições de Júlio Cabrera (2006), por refletir sobre a capacidade de o cinema propiciar a construção epistemológica/estética/política do conhecimento, assim como de identidades socioculturais e imaginários.

A pesquisa proposta apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e conciliou descrição e explicação, valendo-se para isso de investigações bibliográficas e documentais. (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÓS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999)

2 Cinema e Educação

O cinema, enquanto linguagem, pode e merece um lugar à parte dentro das salas de aula, de modo que toda sua gramática e história sejam trabalhadas a partir de conceitos básicos de câmeras, cortes e montagens, chegando às técnicas do fazer cinema, como a edição, a mixagem de som etc. (PERINELLI NETO, 2016). O cinema poderia ainda ser empregado como forma de complemento importantíssimo nas já tradicionais matérias escolares, como afirma Marcos Napolitano (2008, p. 08): “Não apenas todas as disciplinas tradicionais estão cobertas pelos filmes (algumas mais, outras menos), mas também todos os temas transversais e atividades especiais complementares.”

Ademais, utilizar o cinema em sala de aula não seria apenas construtivo no âmbito do conhecimento da linguagem cinematográfica. Essa plataforma, por conta de seu efeito de ilusão de realidade, proporciona ao aluno um aprofundamento em algumas questões que complementariam fortemente a sua imersão e compreensão do conteúdo. O filósofo argentino Julio Cabrera contribui com este pensamento ao propor a definição do “conceito-imagem”, entendendo que envolve:

[...] experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar esse conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada [...]. É claro que um filme pode ser colocado em palavras, no que se refere a seu componente puramente lógico. [...]. O que se acrescenta à leitura do comentário ou à sinopse no momento de ver o filme e de ter a experiência que o filme propõe (a experiência do que

o filme é) não é apenas lazer, ou uma ‘experiência estética’, mas uma dimensão compreensiva do mundo. (CABRERA, 2006, p. 21)

Desse modo, a experiência de ver filme se instaura a partir de questão logopática, ou seja, conhecimento produzido pelo imbricamento entre razão e emoção, ambas geradas a partir do conceito-imagem. Para exemplificar com clareza esse ponto, Cabrera afirma que podemos tratar a questão da dúvida e da incerteza a partir de exposição teórica, mas, ao exibirmos *Blow-up* (1966), por exemplo, podemos levar a reflexão a outro patamar, uma vez que a experiência da incerteza apresentada nesse filme poderá potencializar a reflexão do aluno.

Agora, pensemos, conforme apresentado por Napolitano (2008), que o cinema é ótima forma de trabalhar temas transversais, devido ao fato de ser multifacetado. Quando nos deparamos com temas como as relações étnico-raciais – que compete a diversas, senão todas, as áreas do saber, conforme apontam as DCNs –, temos uma questão propícia para se trabalhar com o cinema. Cabe lembrar que o cinema é uma mídia, desse modo, configura matriz cultural e socializadora. Decorre que, trabalhar questões como as étnico-raciais a partir dessa perspectiva é de grande ganho para as práticas educativas críticas, uma vez que as africanidades compõem a cultura brasileira, da mesma forma que o cinema. Assim, trabalhá-las de maneira articulada é contextualizar o aluno duplamente em sua realidade nacional. Setton (2010, p. 13) afirma que: “[...] refletir sobre as mídias a partir do ponto de vista da educação é admiti-las enquanto produtoras de cultura.”

Essa inserção do cinema na educação pode ser feita, dentre outras maneiras, por meio da mídia-educação, que segundo Belloni e Bévort (2009) é uma forma de apropriar-se crítica e criativamente da mídia que está ao redor de nós, a todo momento. Ademais, a mídia-educação prevê completa integração das mídias nos meios e nos processos educacionais, sendo condizente em todas suas instâncias: (i) o que elas transmitem, (ii) como transmitem (linguagem), além de sua (já usual) (iii) função de instrumento.

Outro exemplo da importância do cinema na formação de jovens é a experiência feita por Alegria e Duarte (2008) em que vinte e cinco crianças (dos sete aos treze anos) foram entrevistadas quanto ao seu conhecimento

de um grupo de filmes, selecionados previamente. Constataram que as crianças conheciam quase todos os oitenta filmes selecionados, entretanto, não conseguiam avaliar quais eram bons ou ruins, na verdade, afirmavam que todos eram bons. Esse fato apenas demonstra o quanto é necessário a reeducação do olhar, ou, como afirmam os autores, levar em conta o “princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo.” (ALEGRIA; DUARTE, 2008, p. 73)

Contudo, o cenário que temos do cinema e das mídias dentro da sala de aula é tão caótico quanto o que se encontra fora dela. Muitas vezes ele é analisado apenas pelo tema, sem qualquer outro aspecto que compõe a arte cinematográfica – isso quando ele não é tratado apenas como recompensa ou entretenimento dentro de sala de aula. Ademais, as medidas institucionais para incluir o cinema nas aulas carregam consigo problemas, como os trazidos pela Lei 13.006/14. Tal legislação determina que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória, por, no mínimo, duas horas mensais.” (BRASIL, 2014) Entretanto, deixa a resolver questões como a formação docente e o fornecimento dos filmes.

Ao refletir sobre essa Lei, Fresquet (2015) apresenta outras três importantes noções acerca do cinema, que dialogam muito com o propósito da pesquisa envolvendo *Beasts of no nation* e africanidades proposta neste texto. A primeira crença diz respeito à “possibilidade que o cinema tem de tornar comum [...] o que não nos pertence” (FREQUET, 2015, p. 07), promovendo até mesmo formas de viajar e habitar diferentes espaços-tempos.

A segunda crença vê o cinema como “forma de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder” (FRESQUET, 2015, p. 08), em outras palavras, uma forma de não alienação, de inquietação. Por fim, o cinema como “possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons [...] que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito.” (FRESQUET, 2015, p. 8)

Nesse sentido, se refletirmos sobre as Africanidades por meio da exibição de filmes de origem africana ou uma boa representação das Áfricas,

podemos construir um momento extremamente proveitoso para o aluno, isto porque ele experimentaria uma realidade que, ao mesmo tempo, se aproxima e se afasta da sua: se aproxima pelo drama humano e a forte ligação cultural; se distancia por ser outra realidade. E é nesse processo que os preconceitos, bem como a noção do Outro e, simultaneamente, de si, vão sendo constituídos.

Essa forma de emprego do cinema dialoga com Paulo Freire, estudioso que apresenta concepção de prática educativa progressista. Nas palavras de Freire (2016, p. 34):

[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes *do* ou produzidos por certos excessos de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado.

Desse modo, refletir sobre a prática educativo-crítica e sobre o papel do cinema implica pensar sobre o próprio processo de ensinar-aprender, visto que é um ato que envolve compromisso inerente com a sociedade. Negar a presença do cinema na escola é negar a realidade, já que as mídias e os superestímulos audiovisuais se fazem presentes na sociedade desde o século XIX. Ainda nas palavras de Freire (2016, p. 26), a prática educativo-crítica constitui “[...] uma experiência total, divertida, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]”

3 As representações da África e o cinema africano

É importante pensar a repercussão de filmes com temáticas africanas e originários da África nas mídias nacionais e internacionais, já que sempre houve grande descaso na abordagem desse continente em sala de aula. Entretanto, quando falamos de Brasil, a questão da desatenção ao continente africano é mais séria, visto que somos o segundo país com mais negros no mundo. Senger chama a atenção para essa questão da mídia:

As coberturas de acontecimentos na África perdem em atenção se relacionadas a outras localidades, e muitas vezes questões humanitárias que precisam desesperadamente de atenção da comunidade internacional não aparecem, ou ocupam diminuto espaço na agenda da grande mídia. Até mesmo nas representações cinematográficas de África podemos ver a alusão a essa situação. (SENGER, 2012, p. 529)

Além disso, continua Senger (2012, p. 528), quando a mídia aborda esse continente, o faz de modo generalizado, já que “fala-se em África, mas não de seus países e suas especificidades de tal forma que se torna comum confundi-la com um país.” Essa situação gera outro problema: o continente africano acaba não tendo voz diante do Ocidente. Pode-se dizer que essa percepção se deve àquilo que Said (2007, p. 115) chama de orientalismo, que ele descreve como “termo genérico que tenho empregado para descrever a abordagem ocidental do Oriente.” Em um caso como no outro as abordagens são pejorativas e preconceituosas.

O continente africano conta com Nollywood, a indústria cinematográfica nigeriana que, atualmente, se encontra como a segunda maior do mundo em número de títulos produzidos anualmente, ficando atrás apenas de Bollywood, na Índia. Como Gabi Uechi apresenta: “a melhor forma de começar a entender a indústria de filmes nigerianos seria de relacioná-la com as novelas brasileiras” (UECHI, 2015, p. 01), uma vez que tem um papel fundamental na sociedade nigeriana, assim como as novelas têm na brasileira. Porém, encontram-se barreiras invisíveis que não permitem: (i) a outros países africanos desenvolver, de forma satisfatória, uma indústria cinematográfica tal como a Nigéria; e (ii) que os filmes da própria Nollywood sejam verdadeiramente integrados ao cenário internacional, em festivais de ampla concorrência como Cannes, que chegou a ficar 13 anos sem representante africano.

Essas barreiras invisíveis se dão por vários fatores, dentre eles: (i) a forte intervenção europeia no cinema africano – principalmente da França – por meio de incentivos à produção cinematográfica, mas sempre impondo influências nas produções por conta do financiamento; (ii) a intervenção estatal na produção de filmes, que acaba gerando censura, como é o caso da Argélia; (iii) as distribuidoras estrangeiras que inun-

dam o mercado africano com filmes hollywoodianos e bollywoodianos; (iv) a falta de cinemas por todo o continente. (ARMES, 2007). Essas questões fazem com que não haja outros grandes centros produtores de cinema na África, bem como motiva Nollywood a produzir filmes que serão distribuídos em mídias físicas, para que sejam consumidos individualmente, nos domicílios, de modo que dificilmente cheguem ao mercado internacional. (BALOGUN, 2007). Juntando o descaso da mídia com o problema de produção e distribuição de filmes africanos, resta consumir o que Hollywood produz, tornando a indústria cultural norte-americana “o maior propagador de conhecimentos acerca de África.” (SENGER, 2012, p. 530). Consumir o material hollywoodiano não seria problema, caso não fossem registrados: (i) o protagonismo branco presente na maioria das obras; (ii) a deturpada imagem dos africanos e da África; e (iii) a equivocada representação do que pensa/sente o africano sobre a África.

Entretanto, o filme norte americano *Beasts of no nation* (2015), adaptação de romance homônimo do escritor nigeriano Uzodinma Iweala, apresenta alguns aspectos interessantes. Acompanhamos nessa obra a história do jovem garoto Agu, que acabou sendo transformado em uma criança-soldado durante conflito militar que ocorreu em seu país. Passamos, então, a refletir sobre *Beasts of no nation*, enfatizando questões como etnia, raça, fronteiras, nação e Estado.

4 Fronteiras africanas

Muitos dos principais conflitos que ocorrem na África contemporânea decorrerem de três noções: nação, etnia e fronteira. Não há, portanto, como trabalhar a apropriação pedagógica de filmes sobre a África pós-independência e deixar de lado, ou pouco aprofundar, essas problemáticas. A vivência dessas noções gera, até hoje, fortes conflitos no continente, caso do Sudão do Sul que só em 2011 se tornou independente, mas que acabou, nesse processo, por travar uma guerra com o Sudão, situação que o transformou num país que nasceu pobre e em guerra.

O filme *Beasts of no nation* nos permite trabalhar essas temáticas, uma vez que dialoga com elas a partir do próprio título, que leva consi-

go a ideia de feras que não possuem nação. A partir desse apontamento inicial, podemos questionar: O que é nação? Existem Estados-nação na África?

O filme também apresenta um drama vivido num país cujo nome nunca é mencionado, expediente narrativo que suscita reflexões quanto a qual seria a representação e as questões acerca de um país sem nome, ou se tal expediente tem a intenção de generalizar a trama de *Beasts* para todo o continente.

Por fim, tem-se a questão dos conflitos étnicos, que formam mais um ponto em que estão envolvidas tanto a problemática da criação de nação quanto a origem das guerras civis, sendo estas últimas o foco do filme.

Apresentados os três pontos, podemos refletir sobre a arbitrariedade do processo histórico de definição das fronteiras no continente africano. A origem de suas instáveis fronteiras está ligada ao processo de colonização europeia que se consagrou na *Conferência de Berlim* (1884-1885), que costuma ser tomado como o ponto de partida para a partilha da África, pois foi nela que se estabeleceram, pelas potências europeias, os limites territoriais do continente e seus respectivos proprietários, originando as atuais fronteiras dos ‘países africanos’.

A arbitrariedade na definição das fronteiras pelos europeus na África será responsável por agrupar grupos étnicos inimigos, separar aliados e, por conseguinte, estruturar toda a base dos conflitos que configurariam boa parte dos embates no/do continente até os dias atuais. Isso se dá pelo fato das fronteiras imperialistas, que hoje dividem o continente em 54 países, não darem conta das mais de duas mil etnias africanas existentes antes da chegada dos invasores.

5 Etnia e nação

Uma vez estabelecida a ideia de que as fronteiras impostas pelos europeus desconsiderava por completo os grupos étnicos, cabe pensarmos o que são esses grupos e quais são suas fronteiras. A princípio, o próprio termo “etnia” remete, de alguma forma, ao continente africano, visto que possui má fama na França, atualmente, “precisamente por não poder

mais ser pensado de outro modo, a não ser como substituto da palavra ‘raça’, ou então, no caso de estudos ingleses em que a definição do termo “resolve-se antecipadamente pela equivalência *ethnicity = foreign stock*.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 23)

Compreende-se, então, que em estudos realizados na Europa, principalmente até os anos de 1960, etnia era termo que substituía pejorativamente ora o termo raça, no caso da França, ora as noções de estrangeiro, daquele que não era anglo-americano, no caso da Inglaterra. Em outras palavras, vemos resquícios de um passado recente e impregnado de teorias racialistas, as mesmas que levaram o europeu a minimizar africanos e asiáticos na Era dos Impérios. (HOBSBAWM, 2015)

Ademais, se continuarmos a olhar para os estudos da etnicidade, perceberemos que a partir do final da década de 1960 e início da de 1970, novos conceitos e visões começaram a surgir, provocando mudança de entendimento a respeito de etnia, de modo que deixa de ser tratada como simples sinônimo de raça para algo bem mais complexo, como autodeclaração subjetiva que sinaliza o pertencimento a um determinado grupo imaginado, dotado de mesmo passado histórico e cultural. (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p. 24-25)

Os debates envolvendo a nova definição de etnia motivou discussões sobre as nações pluriétnicas, termo que se encaixa no caso dos países africanos. As fronteiras impostas pelos europeus, conforme contrastado anteriormente, formaram um contexto no qual, a partir das independências de tais ‘países’, quiçá Estados-Nação à moda europeia, vários povos compõem nações pluriétnicas ou multiétnicas. Essa situação gerar uma realidade extremamente conflituosa, dado que etnias historicamente inimigas foram obrigadas a conviver sob o mesmo aparato administrativo e econômico e uma delas pode exercer domínio sob a outra com a conquista do aparelho de Estado. Logicamente, todo esse processo acabou por gerar (e ainda gera) um contexto de longas e diversas guerras civis: Tutsis e Hutus, em Ruanda; Igbos e Hauçás, na Nigéria, entre tantas outras.

O caso ficcional de *Beasts of no nation* pode ser analisado à luz de noções contrastantes de grupos étnicos e Estado-nação. Poutignat e Streiff-Fenart (2011) propõem explicações sobre o que acontece nesses contextos, afirmando haver uma relação:

[...] entre a visão etnocêntrica dos não africanos, para quem os membros das nações africanas são simples *tribesmen*, e o viés ideológico introduzido pelas elites africanas no poder, que têm tendência a etiquetar como ‘nacionalismo’ as aspirações aos Estados que elas aprovam ou aos quais aspiram, e a estigmatizar como ‘tribalismo’ aquelas que visam a formação de Estados que elas desaprovam. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 82)

Ademais, os estudos étnicos, uma vez estabelecidos, refletem diretamente sobre a própria África. Como exemplo, temos Southall (1970 *apud* POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p. 31), que ao se referir aos antropólogos ocidentais diz que eles “devem deixar de qualificar de primitivas e de tribais as comunidades contemporâneas de onde originaram-se seus colegas do Terceiro Mundo.” Ou seja, os estudos étnicos vão percebendo as várias incongruências do pensamento europeu/ocidental contemporâneo, que ainda traziam consigo muito das teorias racialistas.

Por fim, vale ressaltar o papel da etnicidade em todo esse processo, uma vez que é este o campo de pesquisa que define os principais rumos de estudo das questões étnicas, como seus grupos e fronteiras. Poutignat e Streiff-Fenart definem etnicidade como:

[...] uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. [...] estudo dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores *identificam-se e são identificados pelos outros* na base de *dicotomização Nós/Eles*, estabelecida a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma *origem comum e realçados* nas interações raciais. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 141)

Ressalta o questionamento: etnias podem dividir uma mesma nação? Segundo esses autores, a resposta é sim! Isso se deve à precedência que os grupos étnicos têm em relação aos Estados-nação. Como apontam os

autores, “etnia e nação são duas noções distintas [...] contudo, elas possuem um elemento em comum, a capacidade de sustentar o senso de uma história e de uma cultura comuns.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 52) O fato de etnia e nação compartilharem esse senso comum pode fazer com que grupos étnicos diversos convivam sob mesmo aparato governamental?

Essas noções contradizem as tradicionais definições sobre grupos étnicos, uma vez que apontavam o isolamento destes como característica crucial para sua formação. (BARTH, 2011, p. 188)

É possível imaginar que duas etnias não necessariamente precisam ser inimigas: podem dividir nacionalidade, se a convivência ocorrer de maneira pacífica. Podemos pensar ainda que os termos nação e grupos étnicos estiveram ligados, como apresenta Hobsbawm (2013, p. 31): “o velho significado da palavra [nação] contemplava principalmente a unidade étnica, embora seu uso recente indicasse mais ‘a noção de independência e unidade política’. Ocorre que os termos estiveram relacionados, mas se distanciaram por passarem a representar questões distintas na medida em que se lhes impôs a convivência em um único território demarcado por um único poder estatal.

Alcançamos, então, a discussão de novo tópico, que é justamente o das noções e processos de formação das nações. Para isso, partiremos das ideias de Benedict Anderson (1989), que define nação como limitada, soberana e presente em uma comunidade. Ao dizer limitada, ele se refere ao seu caráter fronteiro, ou seja, ao limite político territorial intrínseco a toda nação. Soberana, pois substitui os reinos dinásticos hierárquicos existentes entre os séculos XV e XVIII, tornando-se essas novas ‘nações’ os principais agentes do poder. E comunitário, por fim, pois, em tese, “a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal.” (ANDERSON, 1989, p. 16)

Mas, para além dessa definição, é necessário ter em mente que o processo de formação de uma nação se dá de cima para baixo, já que é imposto pelas classes dominantes às classes mais baixas. Como aponta Hobsbawm (2013, p.115-116), “o Estado dominava sobre um ‘povo’ territorialmente definido e o fazia como a agência ‘nacional’ suprema de domínio sobre seu território, e seus agentes cada vez mais alcançavam os habitantes mais humildes do menor de seus vilarejos.” A relação

social em torno do processo de construção da nação é vertical. Essa argumentação se fecha quando Anderson (1989) afirma que a nação vem para substituir a soberania que as dinastias monárquicas haviam deixado vagas a partir do século XVIII, principalmente pós-Revolução Francesa. Essas dinastias também vieram a suprir a falta de referencial que a Igreja católica da Idade Média deixou pós-Reforma Protestante. Segundo Anderson (1989, p. 20), “os dois sistemas culturais relevantes são a *comunidade religiosa* e o *reino dinástico* [...] em seu apogeu, eram aceitos como verdadeiros quadros de referência, tanto quanto é, hoje em dia, a nacionalidade.”

Entretanto, há alguns fatores que fazem o caminho inverso no processo de construção nacional, configurando o que se denomina ‘protonacionalismo popular’. Ele envolve, principalmente, símbolos, rituais e práticas populares, além do que Hobsbawm vai chamar de “historicidade nacional” (2013, p. 98), e que podemos interpretar como sendo um passado histórico imaginado socialmente por aquela comunidade, para nos valermos das reflexões de Anderson (1989).

Ademais, há a questão da língua, que comumente é tratada como protonacional. Ocorre que, mesmo partindo de línguas vulgares, a língua da nação está ligada a um “instrumento de centralização administrativa” (ANDERSON, 1989, p. 50) e os efeitos do capitalismo editorial, responsável por gerar “[...] nova fixidez à língua, que, a longo prazo, ajudou a construir aquela imagem de antiguidade, tão essencial à ideia subjetiva de nação.” (ANDERSON, 1989, p. 54) Isto é, a língua também está associada a esse processo de criação da comunidade imaginada que forma o Estado-nação, por parte de um grupo dominante.

Final de contas, como todo esse processo de criação de nação pode ser percebido em *Beasts of no nation*?

A começar pela primeira definição de Anderson (1989), se olharmos para o período do colonialismo, veremos que os três pontos do autor estadunidense não se aplicam à África. As fronteiras do continente, como já discutimos no início do capítulo, são problemáticas até hoje. A questão da soberania no continente foi bruscamente rompida: de um sistema de impérios africanos (lembrando que a noção de império na África é bem distinta da europeia) para um sistema de governo colonial e racista.

Por fim, temos a questão das comunidades, ponto que pode ser discutido pelo viés das etnias. Como comentado anteriormente, a África traz consigo grande quantidade de conflitos étnicos, logo, não há maneiras de se instituir uma comunidade nacional, tal qual apresentado por Anderson e Hobsbawm, indo, inclusive, na contramão deste último, que afirmou: “poucos movimentos nacionalistas modernos são realmente baseados em consciência étnica.” (HOBSBAWM, 2013, p. 89)

Vimos, ainda, que o processo de formação da consciência nacional parte de cima para baixo, com a imposição de características que os próprios governantes queiram, somados a eventuais protonacionalismos. No entanto, a imposição veio do europeu, que desconhecia completamente as culturas locais e que não tentou, em momento algum, criar sentimento nacional, senão implantar teorias racialistas que diminuía os autóctones e impunham a nacionalidade europeia, apresentando um passado histórico e cultural que em nada representava as populações autóctones de África.

6 Etnia, nação, fronteiras e conflitos em *Beasts of no nation*

Para iniciar as reflexões acerca do filme *Beasts of no nation*, remetemos à passagem em que há uma reunião da população da cidade em que vive Agu; dois principais grupos inimigos (Conselho de Reforma Nacional e a Força de Defesa Local, respectivamente representados pelas siglas CRN e FDL) estão prestes a chegar à cidade e seus habitantes se encontram na igreja para discutir o que fazer. Nessa passagem, podemos ver um personagem que, muito provavelmente, representa um líder religioso local, por conta: (i) de sua vestimenta, (ii) de sua fala em akan e (iii) do tratamento recebido pela comunidade.

Vemos também, nas paredes do templo, dois quadros com imagens de Jesus Cristo, símbolo religioso do cristianismo. Como sabemos, os missionários católicos foram peça importantíssima na dominação colonial europeia – temos nesta cena um exemplo da imposição cultural exercida pelos europeus sobre os africanos. Contudo, igualmente notamos que houve nesse processo forte mudança de costumes da religião

cristã na assimilação pelos autóctones, daí a manutenção da importância do líder religioso tradicional e a forma como se celebra o culto católico. Exemplificando este último ponto, temos Agu dizendo, durante um culto: “God is liking music more than just talking so if we are singing and dancing, then. He is listening to us well well”¹ (FUKUNAGA, 2014, p. 07), uma concepção lúdica e corporal do cristianismo, bem diferente do modelo europeu.

Ainda nessa reunião, em um determinado plano aberto, que foca no interior da igreja, lotada de pessoas, podemos ver um jovem com a camiseta da seleção inglesa de futebol. Esse outro aspecto também reflete, e muito, um embate cultural de caráter nacional, como aponta Hobsbawm (2007, p. 92), ao dizer que “a dialética das relações entre a globalização, a identidade nacional e a xenofobia é enfaticamente demonstrada pela atividade pública que combina esses três elementos: o futebol”. Entende-se, então, a importância do futebol na relação dos três elementos citados pelo autor inglês, mas o ponto ao qual se pode chegar, analiticamente, é de que

[...] o negócio global do futebol é dominado pelo imperialismo de umas poucas empresas capitalistas com nomes de marcas também globais [...] seus jogadores são recrutados em todo o mundo. Com frequência apenas uma minoria [...] dos jogadores tem a nacionalidade do país onde se situa o clube. A partir da década de 1980, eles provêm cada vez mais de países não-europeus, especialmente da África, que tinha cerca de 3 mil jogadores atuando nas ligas europeias em 2002. (HOBSBAWM, 2007, p. 93)

O imperialismo de empresas internacionais, juntamente com a desestruturação nacional dos países africanos, constrói situações sociais como a que é apresentada na cena supracitada. Nela, um jovem leva consigo uma camisa de outra seleção nacional, talvez daquela em que ele gostaria de jogar, uma vez que é difícil pensar em organizar uma seleção de futebol com um país em guerra civil, como o do filme. Hobsbawm (2007) não deixa de fazer uma reflexão sobre a indústria do futebol ser responsável por situar os superclubes acima das seleções e interroga se esses casos

não marcariam uma decadência da noção de nação no alvorecer do século XXI. Entretanto, o historiador inglês faz uma ressalva quanto à indústria de futebol e a África, ao apontar que:

[...] para muitos países africanos e para alguns dos países asiáticos cujos jogadores se tornaram famosos (e ricos) na economia dos grandes clubes, a existência da seleção nacional de futebol se estabeleceu, em alguns casos pela primeira vez, uma identidade nacional independente das identidades locais, tribais ou religiosas. (HOBSBAWM, 2007, p. 94-95)

Essa questão fica mais perceptível quando vemos que a primeira edição da Copa Africana de Nações, em 1957, contou com apenas 3 participantes (Egito, Etiópia e Sudão), e que, na edição de 2017, foram 51 países inscritos e 16 participantes. Desse modo, percebemos a importância desse esporte nas questões de nacionalidade no continente africano.

Beasts of no nation ainda reforça como o futebol está presente nesse contexto em outras duas passagens, para além daquela camisa de seleção. Na primeira, que compõe a cena inicial do filme, vemos algumas crianças jogando bola, por entre as telas da “TV da imaginação”, como os próprios garotos a apelidam, ao invés de estarem em sala de aula, o que ocorre como consequência da guerra; já na segunda, temos alguns integrantes do FDL jogando, enquanto outros assistem, inclusive o personagem Comandante, que ri quando irrompe briga entre os jogadores, por conta de discussão envolvendo a marcação de gol.

Por fim, podemos perceber como a nacionalidade do país sem nome é trabalhada. Fukunaga (2014) nos apresenta, em determinado momento do primeiro ato, quando Agu e seu irmão se despedem de sua mãe, por conta da chegada do conflito ao seu vilarejo, um *take* mais demorado que o comum, visando proporcionar ao espectador a oportunidade de visualizar uma pintura na parede do vilarejo, que traz os seguintes dizeres: “Fight no more – Cooperation builds our nation”². Essas frases seriam condizentes com a realidade do filme, não fosse o desenho de pessoas brancas apresentadas como construtoras da nação, pois isso o dota de falta de representatividade da população autóctone e ainda reflete os efeitos da colonização europeia.

Ademais, abordamos a guerra associado ao aspecto étnico, por conta de frases que surgem em faixas e pichações, como “It’s our turn to eat”³, que é apresentada mais de uma vez no decorrer da narrativa. Esse tipo de afirmação costuma se dar, historicamente, em contextos de guerras civis ocasionadas por conflitos étnicos em que há a tomada de poder pelo grupo que sofria abusos de outro. Entretanto, o filme não deixa claro a motivação, já que contamos, ao menos, três grupos conflituosos. Podemos interpretar essa não definição como uma forma de ressaltar que os conflitos ocorridos no continente são ocasionados por diversos fatores, referidos a uma complexa e diversificada realidade das ‘Áfricas’.

Por fim, podemos afirmar que as realidades africanas são completamente capazes de estabelecer Estados-nação ou qualquer outra forma de governo, mas as sucessivas incursões brutais por parte da Europa, dos Estados Unidos e, mais recentemente, da China, com seus respectivos agentes externos, fazem com que o processo nunca se dê naturalmente. Impõe-se uma língua, um sistema administrativo e econômico, uma religião, uma cultura. Continuam a ocorrer interferências no continente, de tal maneira que a autoconstrução dos países é constantemente boicotada.

O protonacionalismo (associados às culturas étnicas) e a ideia nacionalista (que é construída de cima para baixo, como apresentado por Hobsbawm) também são insistentemente solapadas, pois não há continuidade de governos, além de conflitos ocasionados por interesses econômicos, motivados por agentes externos, e étnico-raciais, por parte da população forçosamente agrupada.

Mas, tal qual Agu, a África ainda tem uma identidade, um passado histórico que está sendo retomado por meio de estudiosos e da população, como aponta Weber (2012, p. 06) na primeira metade de seu texto, ao afirmar que:

[...] na atualidade, com o advento das mídias apropriadas para digitalização e, para o pesquisador impossibilitado de realizar uma viagem para coleta de materiais, há uma série de arquivos que estão à disposição dos pesquisadores através de sites especializados.

Assim, os avanços da historiografia africana nos ajudam, hoje, a olhar todo o processo de colonização sob outra perspectiva. Tem-se que concordar com Weber (2012, p. 07) quando diz que “cada obra lida era um mundo novo construído aos nossos olhos, cada fonte revelava outra sociedade, muito diferente de todos os modelos ocidentais.” É a África se revelando para nós, dessa vez com voz própria. Desse modo, quando o menino Agu, principal personagem de *Beasts of no nation* e metáfora do continente africano, mergulha no mar, na última cena, revela a representação de um futuro otimista, apesar do passado dolorido e do presente incerto.

7 Considerações finais

Levar adiante a construção de práticas educativas que tenham como proposta o pensamento decolonial e a interculturalidade no Brasil envolve, especialmente, o enfrentamento das consequências geradas pela escravidão africana, tanto do ponto de vista material quanto simbólico.

Para tanto, torna-se urgente pensar na educação para as relações étnico-raciais, o que implica, entre outras coisas, refletir sobre a História e Cultura Africanas, posto que países desse continente ora são desconhecidos, ora são conhecidos de modo estereotipado, dada a associação ao atraso e a barbárie. E a escola é a instituição de suma importância para a promoção desse pensamento decolonial e da interculturalidade no Brasil, em razão do alcance social que possui, cabendo pensar, no entanto, na maneira de promover essa ação. A sugestão aqui apresentada envolve a apropriação pedagógica de discursos cinematográficos. Ao elaborar propostas de educação para as relações étnico-raciais com base em filmes deve-se atentar para a existência de um conjunto de obras marcadas fortemente pelo olhar ocidental sobre o Oriente, o que exige pensar em alternativas mais críticas e problematizadoras da realidade africana.

Tal postura envolve, principalmente, refletir sobre conceitos como etnia, nação e fronteiras, pois oportunizam entendimento mais agudo dos conflitos sociais que explicam, em boa medida, as dificuldades vividas por esses povos, bem como uma compreensão mais dilatada da riqueza cultural que comportam.

Nesse sentido, acompanhar a trajetória do menino Agu em *Beasts of no nation* é oportunidade interessante para tratar, num país que apresenta a segunda maior população negra do mundo e é fortemente tributário das culturas africanas, da dívida social inquestionável com os afro-brasileiros.

Notas

Texto derivado do Projeto “Refletindo sobre a África contemporânea e a educação das relações étnico-raciais: a propósito da apropriação pedagógica do filme *Beasts of no nation*”, financiado pelo CNPq.

- 1 “Deus prefere música a só conversa. Então, se estiver cantando e dançando, ele estará ouvindo atentamente.”
- 2 “Lutas/Guerras nunca mais” e “A cooperação constrói nossa nação”.
- 3 “É nossa vez de comer”.

Referências

ALEGRIA, José; DUARTE, Rosália. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir a educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ARMES, Roy. O cinema africano ao norte e ao sul do Saara. In: MELEIRO, A. (Org.). *Cinema no mundo: indústria, política e mercado – África*. São Paulo: Escrituras, 2007, p.143-189.

BALOGUN, Françoise. A explosão da videoeconomia: o caso da Nigéria. In: MELEIRO, A. (Org.). *Cinema no mundo: indústria, política e mercado – África*. São Paulo: Escrituras, 2007, p.191-204.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora UNESP, 2011. p.187-227.

BEASTS OF NO NATION. Dir.: Cary Joji Fukunaga. Estados Unidos: 2015 (137 min).

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. *Lei 13.006*, de 26 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Portal do MEC, 2004.

CABRERA, José. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e educação: a lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FUKUNAGA, Cary Joji. *Beasts of no nation*. Shooting script, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). *Pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios, 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD ROM.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINELLI NETO, Humberto. (Org.). *Ver, fazer e viver cinema – experiências envolvendo curso de extensão universitária*. São Paulo: Cultura Acadêmica/PROEX-UNESP, 2016.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SAID, Eduard Wadie. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SENGER, Guilherme Felkl. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. *Aedos*, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 11, p. 524-548, 2012.

SETTON, Maria das Graças. *Educação e mídia: um diálogo para educadores*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

UECHI, Gabi. Nollywood: A explosão do cinema nigeriano. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/nollywood-a-explosao-do-cinema-nigeriano/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

WEBER, Priscila Maria. Africanidades em questão: o desenvolvimento dos estudos africanos e alguns apontamentos sobre a ascensão da rainha Nzinga Mbandi ao poder no Ndongo e Matamba. *Contemporâneos*, n. 10, p. 1-22, maio/out. 2012.

Recebido em 19 fev. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

Para referenciar este texto

PERINELLI NETO, H; BALDACIN JUNIOR, A. C. Pensar a África em sala de aula: ensino, conhecimento logopático e africanidades no filme *Beasts of no nation*. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 79-100. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8369>>.

DO DESPREZO À VALORIZAÇÃO DO “PORTUNHOL”: TESTEMUNHO DE UMA PERTURBADORA EXPERIÊNCIA DE DESCOLONIZAÇÃO SUBJETIVA

FROM PREVENTION TO THE VALUATION
OF “PORTUNHOL”: TESTIMONY OF A DISTURBING EXPERIENCE
OF SUBJECTIVE DECOLONIZATION

Ana Maria Netto Machado

Dra. em Ciências da Linguagem (Paris X) e em Educação (UFRGS)
Université Internationale Terre Citoyenne – UItC (www.uitc-edu.org)
laborescrita@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, o objetivo é compartilhar uma experiência de descolonização subjetiva. Por isso a narrativa em primeira pessoa se impôs como exigência metodológica, ao menos na seção testemunho. A vivência teve implicações importantes na trajetória acadêmica e nas posturas de quem escreve. O trabalho se inscreve na perspectiva teórica decolonial e pretende contribuir com o aspecto menos debatido na literatura pertinente: estratégias de desprendimento da retórica da modernidade nas suas dimensões epistêmica e subjetiva. Propõe-se como um convite aos pares interessados nessa corrente de pensamento, para que identifiquem, em suas itinerâncias e vivências, processos reveladores de transformações, na árdua tarefa coletiva de descolonização do saber e do ser (MIGNOLO, 2010), e para que possam externá-los. Tais manifestações parecem necessárias para o pensamento decolonial faça seus efeitos na prática, na educação, nas instituições, nas transformações sociais necessárias a um mundo mais justo e humano.

PALAVRAS-CHAVE: Descolonização do Saber e do Ser. Descolonização Subjetiva. Experiência. Pensamento Decolonial. Transformações Sociais.

ABSTRACT: In this article, the goal is to share a subjective decolonization experience. Hence the first-person narrative was imposed as a methodological requirement, at least in the testimonial section. The experience had important implications in the academic trajectory and postures of the author. The work is part of the theoretical perspective of decolonialism and aims to contribute to the aspect less debated in the pertinent literature: strategies of detachment from the rhetoric of modernity in its epistemic and subjective dimensions. It is proposed as an invitation to the peers interested in this current of thought, to identify in their itinerants and experiences, processes that reveal transformations, in the arduous collective task of decolonization of knowledge and being (MIGNOLO, 2010), and to externalize them. Such manifestations seem necessary for decolonial thinking to make its effects on practice, education, institutions, social transformations expected for a more just and humane world.

KEYWORDS: Decolonization of Knowledge and Being. Subjective Decolonization. Experience. Decolonial Thinking. Social Transformations.

Contexto da experiência¹

O episódio ocorreu durante um evento científico de porte médio na capital de um país de fala castelhana, vizinho ao Brasil. É relativamente recente: menos de cinco anos atrás. O evento foi promovido por uma instituição universitária desse país em parceria com algumas instituições dos estados do sul do Brasil. Explicitamente incluía a perspectiva descolonial em sua proposta e ocupava-se da América Latina e da África. Também incluía participantes e convidados africanos, em menor número. Entre o público predominavam estudantes e professores de pós-graduação, majoritariamente brasileiros. Entre os palestrantes, a maioria era de fala castelhana. De modo geral, as pessoas mais maduras presentes no evento, os palestrantes e outros participantes procuraram manifestar-se em “portunhol”, e quase sempre se desculpavam por não falar a língua do outro. Isto parecia ser uma carência ou defeito, no sentimento de quem tomava a palavra.

A experiência de descolonização subjetiva e seus efeitos de autoperplexidade e transformação

Eu integrava uma mesa de debates e devia pronunciar-me. A mesa era a última do evento. Eu era a segunda ou terceira, entre quatro, a falar. O que fez com que, quando me tocou tomar a palavra, eu já tivesse escutado a maioria dos palestrantes convidados e também acompanhado o clima dos debates, as intervenções e o interesse dos participantes. Sendo eu perfeitamente bilíngue, entre o português e o espanhol, a ponto de não ser possível identificar meu país de origem, ao aproximar-se meu momento de expor eu me perguntava em que língua deveria falar. Hesitava verdadeiramente. O que seria melhor? O que caberia? A dúvida se manteve até o último momento. Como não conseguia decidir o que era mais adequado, deixei fluir, e escutei-me começar minha fala em português – acredito que assim agi porque a maioria dos presentes era brasileira e eram estudantes de pós-graduação, alguns talvez com certa dificuldade de compreender plenamente as palestras na língua dos *hermanos*.

Eu, como disse antes, perfeitamente bilíngue, ao ouvir as declarações iniciais dos companheiros de evento, pedindo desculpas por não serem capazes de falar na língua do outro, experimentava, cá com meus botões, um sentimento, talvez vaidoso, de superioridade. Eu conseguiria expressar-me perfeitamente nas duas línguas, podendo lançar mão desta habilidade construída por circunstâncias pessoais de vida. Eu não precisaria pedir desculpas. Sentia-me confortável em um evento bilíngue. No fundo pensava que seria desejável que todos pudessem agir como eu. Eu era um exemplo. Um bom modelo a seguir!

Ao longo de minha vida, senti orgulho por essa capacidade bilíngue e divertia-me o fato dos interlocutores dificilmente conseguirem identificar minha procedência. Sempre ficavam curiosos. O que me obrigava, quando estava em situações que envolviam pessoas que falavam ambas as línguas, a explicar de onde eu vinha; e também a justificar porque eu as falava tão perfeitamente. Os interlocutores sempre ficavam admirados e surpresos, o que constituía uma carícia para meu ego.

É fato que poucas vezes encontrei sujeitos capazes dessa ‘proeza’ (talvez uns três); é possível que a dificuldade esteja no fato de se tratar de duas línguas muito próximas, o que faz com que muitos permaneçam numa espécie de limbo, a meio caminho entre as duas, misturando-as. Inclusive, é muitíssimo frequente que nativos de fala castelhana residindo há décadas no Brasil não cheguem a dominar o português e, mais do que isso, tenham ‘esquecido’ sua língua de origem, ficando justamente nesse interstício híbrido que conhecemos como “portunhol”. Tenho consciência de que a maneira como narro esta minha peculiaridade tem um ar pretensioso, antipático, como externei ao utilizar acima o termo superioridade.

Já não sou tão jovem, de modo que essa posição de diferença ‘para mais’, esse sinal de distinção tem me acompanhado ao longo de muitos anos. É companheiro de vida, marca identitária, logo, profundamente incorporada (BOURDIEU, 2007). Não entrarei em detalhes sobre como me tornei perfeitamente bilíngue para evitar identificar-me.

O fato é que à medida que se aproximava meu momento de assumir a palavra, eu comeci a experimentar uma sensação estranha. Em algum momento que não sei precisar, mas bem próximo da minha exposição, essa sensação sofreu uma inflexão, ganhou contornos de uma espé-

cie de vergonha, por perceber que eu seria incapaz de falar “portunhol”, como a maioria dos presentes. O “portunhol” era, afinal de contas, a língua oficial daquele evento. Se escolhesse uma delas eu estaria dirigindo a palavra à metade da audiência, o mesmo acontecendo se escolhesse a outra língua.

Confesso que sempre tive certo desprezo pelo “portunhol”, encarando-o como um defeito, uma falta de esforço, um desleixo, algo a ser banido por uma boa educação. Os pedidos de desculpas dos presentes ao iniciar suas respectivas falas confirmavam minha percepção. Espanhol e Português são duas línguas oficiais da América Latina, seria fundamental rumarmos para um bilinguismo (costumava pensar), a fim de favorecer uma integração entre os diferentes países, uma ampla mobilidade e/ou para facilitar uma internacionalização continental, por *Nuestra América*, como dizia José Martí (2011). Seria uma obrigação, praticamente!

Esse sentimento inédito, de vergonha por ser incapaz de me sentir irmanada naquele contexto, lado a lado com todos e cada um, isto é, incapaz de igualar-me aos demais, falando “portunhol” acarretou, naquele instante, um surpreendente sentimento de inferioridade, de exclusão daquele grupo. Parecia que eu também tinha que pedir desculpas, não porque não falasse português ou espanhol, mas porque eu não era capaz de me exprimir na língua da hora: o “portunhol”! Nunca antes tinha experimentado tal sentimento. Ele era exatamente o oposto ao orgulho e superioridade que me acompanhara ao longo da vida.

A situação causou-me profundo estranhamento e isso foi se processando, como disse antes, à medida que transcorria o evento e as vozes enchiam o ambiente com um “portunhol” simpático e amigável, que fui reconfigurando mentalmente, mas de maneira ainda confusa, como um esforço de chegar perto do outro, do diferente. Algo digno de nota, que ficou sublinhado em negrito em meus arquivos mentais. Esforço que admirava e me era estranho, pois, para mim, não havia nenhum esforço, eu me sentia perto desses outros *hispano hablantes*. Eu era o outro, não havia diferença... nesse aspecto linguístico. Ou, ao menos, não parecia haver diferença ou distância. Eu era um deles, tanto de um lado como de outro, e sem tropeços².

Quando percebi, a minha fala inicial (saiu em português) foi confessando estes meus sentimentos que experimentava pela primeira vez na vida, e fui construindo ao vivo, graças àquele público de fala castelhana e brasileira, minha surpresa, meu desconforto. E fui processando, assim, uma transformação importante, subjetiva, e profunda, que considero de teor descolonizador. Do desprezo com relação ao “portunhol”, começou a construir-se um sentimento de valorização.

Descortinou-se meu preconceito, alimentado por décadas, com muito zelo e como um valor precioso. É preciso dizer que este meu valioso preconceito obteve farta aprovação e reconhecimento social. E nunca recebeu qualquer crítica!

Terminada a confissão inicial, cujo teor é semelhante ao que narrei acima, mas muito mais breve e com muito menos detalhes e comentários, os quais fui elaborando *a posteriori*, a fim de construir este texto, impôs-se continuar minha *ponencia* em espanhol. Também justifiquei essa escolha na ocasião, dizendo que ela obedecia ao respeito aos anfitriões e ao seu lugar que nos acolhia: um país de fala hispânica.

Afirmei que os brasileiros presentes tinham se deslocado a um país estrangeiro para ter uma vivência diferente da participação em um evento em território nacional. Esperavam deparar-se com nativos que falam outra língua. E o esforço de escuta e compreensão da língua do outro era previsto ao inscrever-se no evento. Isto foi dito ainda em português. Antes de passar a falar espanhol, ainda manifestei, dirigindo-me especialmente ao público brasileiro, que reconhecia a dificuldade de muitos deles para compreender a totalidade das falas. E que contava com sua atenção redobrada doravante. Também declarei que o esforço para entender o espanhol que eu falaria seria, de qualquer maneira, muitíssimo inferior ao esforço que todos nós precisaríamos e precisaremos fazer para descolonizar nosso ser, subjetividade, instituições etc. na América Latina. Desse instante em diante, passei a comunicar minhas ideias em espanhol. Durante e depois de minha exposição tive a sensação de ter feito o que deveria ter feito. O que era eticamente cabível naquele contexto.

Bastante perplexa pelo que acompanhava estar acontecendo comigo internamente naquela oportunidade, por aquelas novidades tantas que mexiam com minhas emoções e pareciam revirar-me as entranhas, também tinha um sentimento de satisfação. Percebia que algo importante ti-

na ocorrido ali naquele evento, que mudaria para sempre minha postura diante do mundo e de outrem. Não sabia ao claro o quê. É evidente que, muito do que estou relatando está já reconstruído e por isso muito mais claro. No momento, certamente havia um turbilhão confuso e perturbador em curso. Mas os fatos narrados correspondem ao que fiz, embora as explicações dadas e o detalhamento e os comentários sejam posteriores e envolvam reflexões.

Refletindo sobre o episódio

Para interpretar em um sentido mais amplo este episódio, preciso recuperar um choque (Cultural?

Emocional? Cognitivo? Subjetivo³? Todos eles?) que experimentei provavelmente uns dois anos antes de viver a situação que é objeto de análise neste texto e narrei na seção anterior. Mantinha com colegas e estudantes de pós-graduação, graduação e egressos de pós um grupo de estudos semanal sobre as teorias descoloniais. Estávamos iniciando esses estudos, lendo a obra *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (MIGNOLO, 2007). Os textos eram densos. Líamos em voz alta e juntos, parando e discutindo cada parágrafo, que quase sempre era surpreendente e trazia ideias novas e muito instigantes aos participantes. Em um desses encontros ocorreu o mencionado choque, causado por uma ideia lida no capítulo de Walter Mignolo (2007): ele falava das seis línguas imperiais, que seriam inglês, francês, alemão, italiano, espanhol e português. Topar com essa ideia teve em mim o efeito imediato de um soco, um verdadeiro *knock out*, como aquele golpe do boxe.

Por que teve em mim tão forte impacto essa ideia? Desde criança atravessei fronteiras, geográficas e linguísticas. As quatro línguas que domino (com graus diferentes de apropriação, evidentemente), estão nessa lista. Naquele momento, meu orgulho por ser quase poliglota encolheu-se ao dar-me conta que todas elas pertencem a povos colonizadores ou invasores de Nossa América ou de outros continentes. Essa sensação imediata fez com que registrasse essa ideia com letras grifadas e a evocasse com alguma frequência, compartilhando a descoberta em ocasiões em que parecia oportuno.

Meu entusiasmo de ter uma vocação para poliglota mirrou bastante com aquela descoberta. Passei a pensar que se quisesse levar a sério o estudo dessas teorias descoloniais, eu deveria considerar seriamente a possibilidade de estudar uma língua autóctone. Guarani? Quéchua? Entre quais outras poderia escolher? Esse plano ficou anotado, mas ainda não foi posto em prática, embora alguns movimentos caminhem nesse sentido, como o foco de estudos voltado para intelectuais dos continentes vítimas de colonização.

A guinada nos estudos se relaciona com um postulado das teorias decoloniais. Para os pensadores dessa vertente, seus fundadores são nomes até então desconhecidos: Wuaman Poma de Ayala e Ottobah Cugoano⁴. Ambos são considerados, para o pensamento descolonial, referências correspondentes aos gregos e aos romanos para os europeus e o mundo ocidental que configuraram, exploraram e dominaram.

No grupo de estudos, continuamos lendo os textos, promovendo interlocuções, difundindo esse ideário. Assumir a necessidade desse aprofundamento, vê-lo como o caminho coerente para fortalecer uma identidade latino-americana e trabalhar por uma educação que de fato possa ser emancipadora levou a priorizar esses estudos e deixar de lado os autores clássicos, ícones do norte, inclusive os mais críticos e identificados com os povos dominados e explorados. Esses foram por alguns de nós empurrados para a penumbra, como secundários ou pouco relevantes para as causas que nos envolvem em nosso Brasil e no continente da América do Sul, como pouco importantes para as lutas necessárias do lado dos feridos pela colonização. Mignolo (2007) fala da ‘ferida colonial’⁵ a partir da qual precisamos nos reconstruir, ferida que é negada pela retórica da modernidade.

Retomemos o problema das seis línguas imperiais. Ao tomar contato com a caracterização feita por Mignolo, o tamanho do desafio que os habitantes do Sul da Terra, no caso aqui, os latino-americanos e, mais especificamente, nós brasileiros, agigantou-se. Considerando que a língua é constitutiva de um povo, de sua visão de mundo, de sua forma de pensar, sentir e agir e está profundamente enraizada na subjetividade dos indivíduos e coletividades, como já considerava Humboldt (2000) – um linguista europeu (prussiano) não eurocêntrico –, como sair desse marco constitutivo? Como mudar algo tão profundo? Seria possível? Como desa-

liênar o pensamento, o corpo e o ser, as instituições e a versão da história, se a colonização foi tão profunda, política, econômica, social, epistêmica e subjetiva? Missão impossível? Sentimento de impotência? Com que armas poderíamos lutar?

Vale aqui mencionar, mesmo que de maneira minimalista, o peso do sentimento de alguns colegas do mencionado grupo de estudos – descendentes de imigrantes europeus, com formação em humanidades solidamente assentada no pensamento grego e latino. Participando das leituras, inúmeras vezes veio à tona neles certo horror!!! Apreciavam as novas ideias que descobriam. Mas, ficavam aterrorizados com o fato que parecia imperioso: questionar, suspender ou até deixar de lado os clássicos que forjaram seu pensamento, diante das evidências do comprometimento das teorias com a manutenção da colonialidade do saber e do poder, com a manutenção do subjugoamento de tantos povos do mundo, classificados como sub-humanos, subdesenvolvidos, inferiores. Uma breve pitada que compõe o texto que estudávamos esclarece o susto dos leitores:

Como tantos otros ilustrados del siglo XVIII (Kant entre ellos), Rousseau condenó la esclavitud, pero tal condena no se derivaba de que se aceptara sin más la igualdad de los europeos y los esclavos africanos. La “desigualdad natural” es un principio racional suficiente para distinguir en el mismo plumazo lo injusto de la esclavitud, pero también la inferioridad de los negros africanos. (MIGNOLO, 2007, p. 43)

Como pensar fora da lógica eurocêntrica, essa matriz de poder e saber colonial (QUIJANO, 1992) que praticamente tudo continua a dominar, que criou a ciência moderna, que estabeleceu o campo da filosofia e que espalhou, na sua autoimposta e bem propagandeada ‘missão civilizatória’, uma visão de mundo supostamente universal, superior e única? As respostas são difíceis de construir e a inquietação de quem se aproxima das teorias descoloniais crescente.

Uma passagem de Quijano (1992, p. 20, grifo nosso) a esse respeito é extremamente esclarecedora e vale a pena registrá-la, pois em poucas linhas desmascara a falácia em que o mundo embarcou, acreditando no mito eurocêntrico. A propósito, afirma:

Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad.

Um ponto esclarecedor trazido por Choquehuanca⁶ é que esta visão de mundo único ordena todos os povos e nações em uma linha, que obriga a situá-los em série: um antes, outro depois, um mais avançado, outro mais atrasado. A coexistência no tempo é, dessa forma, abolida. Trata-se de uma ordem mundial em que cada povo ocupa seu posto no *ranking* do desenvolvimento. Tomando consciência dessa interpretação das relações presentes no mundo globalizado parece ficar facilitado encarar a tarefa rumo a um processo descolonizador.

‘Penso onde sou’ é uma máxima de Mignolo (2010). Como poderíamos passar a pensar desde onde somos, quando estamos formados para pensar desde uma realidade e teorias predominantemente europeias que reproduzimos nas universidades, instituições milenares também gestadas na Europa?⁷ Como deixar de pensar como pseudo europeus, se estamos mergulhados em um caldo de linguagem, cultura e instituições eurocentrado?

É no contexto dessas reflexões que posso dizer que a experiência do “portunhol” foi revolucionária para mim. E nela reverberou aquele *knock out* que referi ao tomar contato com a ideia das seis línguas imperiais lidas no texto de Mignolo, anos antes. Essa ideia completou seu ciclo de sentido, exercendo uma transformação importante e profunda em mim, que caracterizei neste trabalho como atingindo não só a dimensão profunda do saber mas também do ser. É como se a experiência, tendo recuperado, dos meus arquivos mentais, aquela ideia que ficara esperando uma oportunidade para promover uma mudança radical em mim, me pegasse em flagrante delito!!! Encurralada, baixei as armas do preconceito e, subitamente, ele se rendeu, caiu por terra, vencido!!! Nunca mais eu seria a mesma!!!

Aquela distância ou clivagem que costumamos manter entre a teoria e a prática, herdeira da tradição europeia, naquele momento, se desfez⁸. Os fios do conceito e da vivência se cruzaram, fios eletrizados, produzindo um

curto circuito com efeito transformador não apenas em nível cognitivo, mas também afetivo-emocional-corporal. Um soco nas entranhas!

Mais algumas razões para que cada um se aventure a identificar e compartilhar experiências de desprendimento da retórica da modernidade, suas pequenas guinadas descoloniais

Autores próximos, mas críticos à vertente teórica descolonial, como Cusicanqui (2012), por exemplo, entre outros, têm considerado que os debates desta vertente teórica permanecerem em um nível muito abstrato, com escassas implicações na realidade, na prática. Algumas observações referem-se ao que poderia ser considerado como incoerências entre o ideário disseminado em obras, artigos e conferências, e atitudes ou posturas concretas dos autores na sua vida e profissão. As críticas não são facilmente rejeitáveis uma vez que chama a atenção dos leitores o fato de muitos desses autores residirem e trabalharem em universidades do chamado norte hegemônico, sobretudo nos Estados Unidos.

Caberia aqui pensar no contexto da chamada fuga de cérebros? A valorização encontrada no exterior, confrontada com precárias condições de pesquisa em seus respectivos países? De qualquer maneira, algumas possíveis incoerências geram desconforto para muitos adeptos dessa importante corrente de pensamento que teve uma produção significativa durante pelo menos uma década, que pode ser mais ou menos situada em torno da virada do século XX ao XXI. As produções continuam com novas gerações de autores e mesmo com os pioneiros, mas há indícios que seu momento mais fértil tenha passado. Sua difusão, entretanto, está muito ativa.

Foram, sobretudo, autoras do movimento feminista as que primeiro detectaram essa perspectiva e começaram a disseminá-la em eventos e publicações no Brasil. Também a área do direito foi pioneira. E, mais recentemente, os educadores começam a explorar a literatura disponível que, na data em que escrevo este trabalho, já é bastante volumosa. Observa-se, entretanto, que uma boa parte dos artigos publicados procuram apropriar-se dos conceitos e explicá-los, ou replicá-los. À medida

que vamos tendo contato com mais textos, constatamos que eles se tornam repetitivos e revelam um caráter bastante escolar, de reprodução e disseminação.

Como quem está lendo este texto terá percebido, não trazemos muitos conceitos para socializar os principais elementos das complexas teorias descoloniais. Deliberadamente não nos somamos ao que consideramos repetitivo na produção acadêmico-científica brasileira. Abrimos, contudo um microparênteses neste momento próximo do final do texto para compartilhar uma síntese apresentada por Mignolo (2007, p. 25), com intuito de iscar o interesse daqueles que ainda não tenham se aventurado nesse tipo de leitura. O trecho revela a visão de mundo desde a perspectiva descolonial:

Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía.

Mais auspiciosos que os trabalhos que tentam difundir a bateria conceitual do movimento, são as pesquisas que vem utilizando o referencial para interpretar dados de campo empírico, o que parece bastante interessante. Identificamos muitos trabalhos no contexto das pesquisas sobre diversidade cultural, no campo dos estudos das culturas negra e indígena, populações que estiveram no cerne da ferida colonial.

O desconforto com relação à carência de elementos que possam desencadear mudanças a partir da teoria se manteve também em nosso grupo de estudos enquanto as leituras avançavam. E levou algum tempo

para identificarmos autores que experimentavam mal-estar semelhante. Em todo caso, esses limites estão longe de anular ou invalidar o esforço de pensamento e a fertilidade das ideias formuladas por esse grupo que chegou tardiamente ao Brasil, mas vem conquistando muitos adeptos.

Parecem faltar, entretanto, estratégias para por em marcha o desprendimento do qual fala Mignolo (2007) com relação à lógica da modernidade e seus discursos imperiais, em nível epistêmico e, especialmente, do ser. Identificar em si próprio e em sua coletividade os pontos em que essa energia insurgente se manifesta é importante para liberar-nos das complexas teias que nos amarram e paralisam em uma ‘servidão voluntária’ – para utilizar a expressão do jovem Étienne de La Bóétie (1986), do século XVI – é relevante e talvez urgente. A lógica da

[...] colonialidad, escondida bajo la retórica de la modernidad, genera necesariamente la energía irreductible de seres humanos humillados, vilipendiados, olvidados y marginados. La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. (MIGNOLO, 2007, p. 24)

O que aconteceu em minha experiência poderia ser interpretado a partir dessa passagem. Deixei de acreditar no “conto de fadas”, que me fazia crer superior por dominar várias línguas, duas sem qualquer sotaque. Na situação narrada, deu-se uma inversão. Aqueles que eu, de alguma maneira considerava seres de segunda categoria por falar “portunhol”, logo humilhados, marginados (humilhados também por mim, mesmo que de maneira velada), foram deslocados para posição inversa. Fui eu a experimentar a humilhação naquele contexto em que a maioria era “portunhol”. Passei a valorizar a condição daqueles falantes e encarar minha diferença de outra maneira. A circunstância, somada às leituras, gerou essa energia de desprendimento expressa pelo autor, provocando ‘um giro decolonial’ ou, como eu prefiro traduzir para o português, uma guinada descolonial.

[...] el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí “desprendimiento y apertu-

ra” en el título de este trabajo), encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas. (op. cit., p. 25)

E assim continua páginas adiante:

El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial. (op. cit., p. 27, grifo nosso)

Essa limpeza da colonialidade do ser e do saber precisa ser intensificada. O aspecto menos tratado nessa literatura é provavelmente o que se refere a como promover esse desprendimento e essa limpeza que multiplique processos de descolonização nos diferentes espaços sociais e, sobretudo, nas pessoas. Não é raro que topemos com adeptos dessas teorias, cujas práticas não são condizentes com elas, continuando a reproduzir os padrões coloniais de poder em suas esferas de ação. Sabemos que é um desafio grandioso, já que fomos forjados pela matriz europeia e estamos cativos desse imaginário da colonialidade. Embora estejam ainda presentes na sociedade culturas autóctones que fazem parte de nossa identidade, como os povos indígenas e a presença negra resultante do comércio de seres humanos trazidos da África, nossos discursos e concepções sobre eles (sobre nós, pois eles são nós) ainda são discriminatórios, segregadores e requerem que nos desprendamos dos discursos e atitudes no cotidiano.

Profundamente ancorados no corpo, incorporados, como traduz o conceito de Pierre Bourdieu (2007), por isso extremamente difícil de transformar, sobretudo se contarmos apenas com a dimensão cognitiva para tal. É nesse sentido que há necessidade de identificar microprocessos de descolonização subjetiva à medida que vão sendo vivenciados. E dá-los a conhecer. É por isso que testemunhos do tipo que aqui compartilhamos podem ser importantes para a incorporação das novas ideias e do que poderíamos chamar de exorcismo das ideias que colonizaram nossas mentes.

A expectativa é que a superação das incoerências seja viável por essa via, uma das possíveis, não a única. Um processo lento que passa por transformações subjetivas e que precisa ser debatido, fertilizando o movimento nas suas dimensões de ação e interação.

Últimas palavras

Eu fui surpreendida, golpeada mesmo por uma tomada de consciência que me deixou perplexa e penso que ela pode contribuir para estimular o(a) leitor(a) sensibilizado(a) pelas teorias descoloniais a rashear, entre suas experiências, momentos marcantes que tenham operado choques epistêmicos e subjetivos equivalentes em poder transformador a este que narrei.

O esforço em descrever, compartilhar, publicar experiências subjetivas de interesse coletivo, como penso ser esta que vivenciei, parece-me importante. Sobretudo para aqueles envolvidos no campo da Educação, da formação humana, que mantêm uma luta contínua entre os objetivos de conservar, preservar e transmitir tradições e valores e, ao mesmo tempo, acolher, reconhecer e produzir o novo, o disruptivo, o insurgente, o diferente: transformar! Está feito o convite e esperamos interlocução com relação ao texto exposto, com o qual me aventuro e sinto em risco.

Notas

- 1 A fim de preservar o anonimato a descrição aqui é genérica, evitando nomes, lugares e datas precisas.
- 2 Algo disso aparece na voz do uruguaio Jorge Drexler, em uma de suas admiráveis composições: *Yo no sé de donde soy, mi casa es en la frontera, y las fronteras se mueven, como las banderas*. Por atravessar fronteiras linguísticas desde tenra idade, esse não saber de onde sou tornou-se constitutivo de minha identidade e se manifestou neste episódio que ora narro. Daí sua importância, porque o ocorrido mobilizou aspectos profundos da subjetividade, que neste escrito enquadro como um importante episódio de descolonização subjetiva.
- 3 É provavelmente importante dizer que Mignolo (2007) refere-se à descolonização do saber e do ser. Considera que só a descolonização da subjetividade trará mudança à América Latina.
- 4 Informa Mignolo (2007, p. 28): “las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreynatos hispánicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreynato del Perú, quien envió su obra Nueva Corónica y Buen Gobierno al Rey Felipe

III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 (diez años después de la publicación de *The Wealth of Nations*, de Adam Smith), su tratado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*. Ambos son tratados políticos decoloniales que, gracias a la colonialidad del saber, no llegaron a compartir la mesa de discusiones con la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes o Locke. Reinscribirlos hoy en la genealogía del pensamiento político decolonial es una tarea urgente. Sin esta genealogía, el pensamiento decolonial sería nada más que un gesto cuya lógica dependería de algunas de las varias genealogías fundadas en Grecia y Roma, reinscrita en la modernidad imperial europea en algunas de las seis lenguas imperiales ya mencionadas: italiano, castellano y portugués, para el Renacimiento; francés, inglés y alemán, para la Ilustración.” (MIGNOLO, 2007, p. 28)

- 5 Conceito atribuído a Gloria Anzaldúa (1987), indicação de Mignolo (2007). Havendo farta literatura sobre as teses do movimento, e bem acessível, não nos detemos em explicá-las neste artigo, por não ser essa a meta e não e não repetir. Apenas alguns elementos necessários ao argumento são ressaltados ao longo do escrito.
- 6 Foi Chanceler e Ministro das Relações Exteriores do Estado Plurinacional da Bolívia, entre outros cargos que ocupou.
- 7 De fato há um conjunto de instituições anteriores às consideradas primeiras universidades do mundo (Bologna, Paris, Oxford etc.) que não levavam esse nome mas eram devotadas aos estudos e foram encobertas na retórica moderna: Índia, Oriente Médio, Norte da África tiveram experiências em estudos superiores bem antes das primeiras universidades europeias.
- 8 Evidentemente, para aquela dimensão envolvida apenas. O que não quer dizer que as clivagens não persistam em um sem número de outras situações e questões que me habitam.

Referências

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CHOQUEHUANCA, D. Hacia la reconstrucción del vivir bien. *América Latina en Movimiento*, febrero 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/337969037/Hacia-La-Reconstruccion-Del-Vivir-Bien-David-Choquehuanca-Cespedes>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- CUSICANQUI, S. R. Silvia Rivera Cusacanqui dialoga com Maira Esteves y Fabiano Kueva. Guajaquil, Ecuador: Centro Experimental Oído Salvaje, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7pGICIJpcc4>>. Acesso em: 16 jul. 2017.
- HUMBOLDT, W. v. Natureza e constituição da linguagem em geral. In: HEIDERMANN, W.; W. M. (Org.). *Wilhelm von Humboldt: linguagem, literatura, bildung*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- LA BOÉTIE, E. de. *Discurso da servidão voluntária*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MARTI, J. *Nuestra América*. Brasília: UNB, 2011.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

_____. *Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistemic3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru/Indígena*, Lima, Peru, v. 13 n. 29, p.11-20, 1992. Disponível em: <<https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

Recebido em 31 jan. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

Para referenciar este texto

MACHADO, A. M. N. Do desprezo à valorização do “portunhol”: testemunho de uma perturbadora experiência de descolonização subjetiva. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 101-116. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8310>>.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESCOLONIZADORAS: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS

CHILD EDUCATION AND DECOLONIZING PEDAGOGICAL
PRACTICES: INTERCULTURAL POSSIBILITIES

Tarcia Regina da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora adjunta da Universidade de Pernambuco. PE. Brasil
tarcia.silva@upe.br

Adelaide Alves Dias

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora titular da Universidade federal da Paraíba. PB. Brasil.
adelaide.ufpb@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa baseia-se no pressuposto de que uma Educação pautada em/para os Direitos Humanos, que incorpora desde a Educação Infantil, o direito à diferença na perspectiva intercultural tem contribuído para que as crianças e negras construam positivamente sua identidade. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no Recife que estão comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Nesse contexto, buscamos responder: quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas por essa equipe que são comprometidas com uma educação antirracista? Para tal, recorremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e ao estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram: a gestora, a coordenadora, uma professora e duas auxiliares de desenvolvimento infantil. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. As análises evidenciaram que as práticas desenvolvidas no CMEI partem do princípio da incorporação do outro como verdadeiramente outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em/para Direitos Humanos. Educação Infantil. Interculturalidade. Práticas Pedagógicas. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT: This research is based on the assumption that an Education based on / for Human Rights, which incorporates since Early Childhood Education, the right to difference in the intercultural perspective has contributed to children and blacks to positively build their identity. The main objective of this research was to analyze the pedagogical practices of the teachers of Early Childhood Education of a Municipal Education Center (CMEI) in Recife that are committed to the valorization of ethnic-

racial diversity. In this context, we seek to answer: what educational practices are being developed by these teams that are committed to an antiracist education? For this, we used the assumptions of qualitative research and case study. The research subjects were: the manager, the coordinator, a teacher and two child development assistants. We used the semi-structured interview as an instrument of data collection. The analyzes showed that the practices developed in the CMEI start from the principle of incorporating the other as truly another.

KEYWORDS: Education in/for Human Rights. Early Childhood Education. Interculturality. Pedagogical Practices. Ethnic-Racial Relations.

1 Introdução

De acordo com Abramowicz (2011), vivemos uma mesmice na vida acadêmica, que nos leva à condenação. Logo, precisamos sair desse ponto de estagnação e de denúncia do racismo na escola, reconhecendo e visibilizando que muitos educadores estão comprometidos com a promoção de ações que têm contribuído fortemente para que a população negra possa recriar suas histórias, ampliando as possibilidades de reinvenção e resistência. Nesse contexto, reconhecemos que “precisamos investigar onde aparece um novo mundo de existência comunitário ou individual, onde estão esses germes? Precisamos reinventar a vida, ou seja, precisamos ser capazes disso, porque nem todos somos.” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 36) A partir dessa assertiva, afirmamos como Petronilha Silva (2010) que muitos educadores estão comprometidos com o “enegrecimento” da educação.

No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. [...] É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade sua cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar o olhar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver. (SILVA, 2010, p. 41-42)

Nesta pesquisa, move-nos o desejo de evidenciar as práticas que estão enfrentando o desafio que a descolonização nos propõe, reconhecendo que os currículos não são naturais, mas construções históricas de sujeitos. Logo, podem ser reinventadas criando novas situações pedagógicas e novas relações sociais. Assim, o objetivo principal da pesquisa que origina este artigo é analisar as práticas pedagógicas das professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Recife, Pernambuco, que estão comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial das nossas crianças, com a descolonização do saber, buscando responder às seguintes indagações: Quais práticas educativas estão sendo desenvolvidas pela equipe do CMEI que são comprometidas com uma educação antirracista? Quais os fundamentos teóricos estão subjacentes a essas práticas? Para tal, recorreremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, tendo como sujeitos: a gestora, a coordenadora, uma professora e duas auxiliares de desenvolvimento infantil do CMEI investigado, tendo como recurso de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Nosso posicionamento parte do multiculturalismo crítico proposto por McClaren (1997), que coaduna com as propostas de interculturalidade defendidas por Vera Maria Ferrão Candau (2005; 2011; 2012) e Catherine Walsh (2009a). Esse estudioso e essas estudiosas propõem uma educação a ser construída baseada no desvelamento das formas de colonialidade, associando-se ao combate a todas as formas de exclusão, negação e subalternização de que os grupos racializados são vítimas no/e através do currículo; opondo-se às práticas pedagógicas que privilegiam uns grupos em detrimento de outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que as configuram; apoiando, valorizando e conhecendo a organização e atuação dos educadores que lutam e se opõem ao processo de desumanização e subordinação da humanidade.

A interculturalidade crítica (WALSH, 2009a) tem como motes centrais as relações de poder, o padrão de racialização vigente e o como a diferença tem sido construída em função desses contextos. É também nessa perspectiva que esta pesquisa se organiza, reconhecendo “o problema estrutural colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado.” (WALSH, 2009b, p. 6-7) Mas essa não é uma perspectiva que se limita

apenas ao campo político. Ela também se solidariza com todas as formas de exclusão, negação e subalternização às quais os grupos racializados estão expostos, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que as configuram, bem como “os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação.” (WALSH, 2009a, p. 23)

Para essa autora, a interculturalidade crítica no campo educativo ultrapassa a discussão da diversidade étnico-cultural e se insere numa questão mais ampla que é o problema da ciência em sua essência, ou seja, a forma como a ciência, elemento estruturante da modernidade/colonialidade, fortaleceu a conservação de uma hierarquia racial na qual o modelo de homem branco, principalmente europeu, é tido como referência. Possibilita ainda a elaboração de novas perspectivas epistemológicas que pluralizam esse conhecimento tido como universal, a partir do questionamento das relações de poder a que esses conhecimentos foram submetidos. Para Candau (2012), a interculturalidade é uma perspectiva que se ajusta à construção de sociedades democráticas e inclusivas, nas quais se busca encadear políticas de igualdade a políticas de identidade. A interculturalidade afeta as várias dimensões da educação, possibilitando um movimento de crítica e autocrítica que incrementa a interação e a comunicação recíproca entre diferentes sujeitos e grupos sociais.

Diante dessas considerações, a interculturalidade nos convida a reinventar a escola (CANDAU, 2012) a partir de novos olhares, práticas pedagógicas, estratégias de vivências que podem considerar os saberes ancestrais [...] “como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente.” (WALSH, 2009a, p. 25) A interculturalidade nos convida a um projeto decolonial (WALSH, 2009a), ou melhor, a um projeto que questiona e busca o enfrentamento da matriz colonial do poder em todas as suas formas: colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber, do ser e da cosmogônica da mãe natureza e da vida humana. Nessa perspectiva é que este artigo se organiza.

2 Educação em/para os direitos humanos: uma alternativa para visibilizar as diferenças desde a educação infantil

De acordo com Piovesan (2006), se a primeira fase dos Direitos Humanos tinha como principal marca a proteção geral que evidenciava o temor da diferença baseada na igualdade formal, o que levou ao extermínio dos diferentes no contexto do nazismo, na atualidade admite-se que não se podem tratar os sujeitos de maneira genérica, geral e abstrata. Nesse quadro, cabe olhar para os indivíduos nas suas peculiaridades e particularidades, pois é em razão de suas especificidades que eles tensionam por resoluções específicas, peculiares e exclusivas. Tal contexto favorece a promoção de direitos e não a sua aniquilação, possibilitando que grupos até então invisibilizados sejam reconhecidos na sua singularidade, como nos assevera Piovesan (2006, p. 22): “ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.” (PIOVESAN, 2006, p. 22) Nesse sentido, respaldando a discussão proposta, Santos e Nunes (2003, p. 56) afirmam que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Nesse cenário, surge a emergência da descolonização dos nossos olhares, saberes e fazeres e o fortalecimento da Educação em/para os Direitos Humanos, que pode constituir um dos caminhos para a mudança, pois abarca a possibilidade de revisitarmos a nossa história e as outras histórias a partir de novas perspectivas, da escuta que efetivamente ouve, do diálogo que não fala em nome de, mas fala com, de relações conjuntas e não fragmentadas que rompem com a lógica binarista “eu e os outros”. Tal percepção nos propõe um “eu como parte dos outros”, um eu como parte do mundo, pois a cultura escolar ainda é construída “a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade” (CANDAU, 2011, p. 241),

o que corrobora a priorização do comum, do uniforme e do homogêneo, o que faz com que as diferenças sejam ignoradas ou ainda vistas como uma situação a ser resolvida, superada.

Como sabemos, a história da humanidade é marcada pela intolerância à diferença. Assim sendo, entendemos, como Garcia (1995, p. 116), que um dos grandes desafios que se colocam à humanidade no contemporâneo é construir uma sociedade em que o diferente não seja considerado “bárbaro, mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural.” Entretanto, de acordo com Placer (2011, p. 88), permitimos ao Outro entrar em cena apenas para que possamos repará-lo, regulá-lo, integrá-lo e conhecê-lo: “Trata-se antes de tudo de [...] calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas.”

Duschatzky e Skliar (2011, p. 121) afirmam que a alteridade pode ser pensada a partir de três prismas: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar.” Essas formas de perceber, conceber e conviver com o outro evidenciam que é preciso e urgente assumir a diferença como um elemento constituinte do processo educativo, tendo em vista que esses são construtos das relações socioculturais. Todavia, não se trata de pensar a alteridade como amor ao próximo, tampouco a partir dos ideais universais, nem sob a premissa da tolerância com a diversidade cultural, mas de pensarmos além da lógica “nós X outros”, reconhecendo a nós mesmos como produto da diferença, ou seja, reconhecendo-nos na ‘outridade’ do outro, vendo o outro como alguém que vive em mim. “Reúna sem pretensão de unificar, articule as diferenças sem apagar os conflitos, dê espaço ao outro sem pretensão de assimilá-lo e de dissolver sua outridade.” (TÉLLEZ, 2011, p. 74). O direito à diferença é o direito à singularidade, é o reconhecimento do outro que não se determina de antemão, que escapa a qualquer identificação e controle.

De acordo com Arroyo (2012), “o outro” foi produzido como o inexistente. Quando consideramos os outros como marginais, excluídos, desiguais, criamos possibilidades de existência para o nós e os outros. Logo, por não existirem, não há a necessidade de incluí-los, regulá-los, emancipá-los, pois são irrelevantes e incompreensíveis. A impossibilidade de sua

copresença tem configurado uma maneira eficaz de organizar o sistema brasileiro nos campos político, social, cultural e da educação. Para evidenciar essa premissa, podemos recorrer à nossa formação sociocultural, que emergiu num contexto de mudanças vividas no continente europeu, tendo o colonialismo se estruturado no seio dessas transformações. A nossa colonização resultou em um conjunto de elementos que gerou profundas desigualdades sociais, étnicas e raciais que permanecem pulsantes até os dias atuais. A concepção colonialista serviu de base para o desencadeamento de intensas desigualdades sociais e étnicas no contexto ocidental, entre elas o racismo e as relações escravocratas. Entretanto, a forma, a intensidade e a repercussão de como esses aspectos foram vivenciados no Brasil têm especificidades que os distingue dos demais países do continente americano.

Apesar de os conflitos étnico-raciais terem marcado profundamente o povoamento da América, eles só assumem o aspecto político na primeira metade do século XX, porque embora o processo de colonização tenha se encerrado a colonialidade ainda se faz presente entre nós. De acordo com Mignolo (2005, p. 34), a colonialidade representa o outro lado da Modernidade, o lado não revelado, o lado escuro, e a colonização “[...] só concebe o sistema do mundo moderno do ponto de vista de seu próprio imaginário, mas não do ponto de vista do imaginário conflitivo que surge com e da diferença colonial.”

Quijano (2005) enfatiza que a América se consolidou como o primeiro espaço/tempo da modernidade, tendo como elementos pulsantes dessa constituição: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em raça e a articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e também dos produtos em volta do capital e do mercado mundial. Nesse contexto, ao conceber as diferenças a partir da ideia de raça, assentavam-se uns num plano superior aos outros. Assim, a ideia de raça, em sentido moderno, só foi concebida após a história da colonização da América, sendo um dos principais argumentos nas relações de dominação no projeto de conquista.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do

mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. [...] Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 228)

Tal realidade evidencia os efeitos da colonização na forma em que ainda hoje olhamos para o outro, ou seja, para aquele que não foi incorporado nesse projeto como o superior, o branco, o europeu, o heterossexual, o cristão. Ainda de acordo com Quijano (2005), a colonização influenciou a produção de um novo padrão mundial, produzindo também uma nova intersubjetividade. Para tal feito, a Europa atuou tanto controlando todas as formas de regulação da nossa subjetividade, da cultura e, de maneira mais incisiva, do conhecimento, quanto da sua produção, reprimindo a forma de produção de conhecimento dos colonizados, suas referências para a produção de sentidos, seu universo simbólico e suas formas de expressão e objetivação da subjetividade; e, ainda, obrigou os colonizados a aprenderem parcialmente sua cultura para utilizá-la nas esferas material, tecnológica e subjetiva, principalmente a religiosa. Nessa situação, podemos afirmar que o europeu transformou os não europeus em seus “outros”.

Para Catherine Walsh (2009b), a colonialidade é a forma pela qual uns se sentem superiores a outros produzindo um lastro de discriminação racial. Esse projeto de colonialidade se materializa a partir de quatro eixos: a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmogônica da

mãe natureza e da vida mesma (WALSH, 2009b). A colonialidade do poder está relacionada com a questão da raça como elemento de “classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial eurocêntrico) que se iniciou como parte da constituição histórica da América” (WALSH 2009a, p. 14), ou ainda, como nos explica o próprio Quijano (2005, p. 20): “o problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais.”

É ainda Walsh (2009b) quem expõe que a colonialidade do saber se refere ao posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, do conhecimento e do pensamento. Nesse contexto, toda e qualquer outra forma epistêmica e outros conhecimentos que não incorporem essa matriz são desqualificados. A colonialidade contamina as referências epistêmicas, acadêmicas e disciplinares. A colonialidade do ser é vivenciada na inferiorização, subalternização e desumanização de alguns grupos humanos e é nessa direção que se inserem a população negra e a indígena. O último eixo, o da colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida, está presente na antítese natureza/sociedade, desconsiderando “o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás.” (WALSH, 2009b, p. 10) Essa dimensão da colonialidade de repúdio a essas relações anulou a base de vida dos povos ancestrais, tanto indígenas quanto africanos. Nessa tessitura, a colonialidade tem um sentido mais amplo para esses povos, pois a negação das suas formas de vivência induz à representação social deles como povo “não civilizado, não moderno, menos humano”, evidenciando que:

[...] a diferença construída e imposta desde a colônia até os momentos atuais, não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, também não é reflexo de uma dominação enraizada só em questões de classe, como vem argumentando grande parte dos intelectuais da esquerda latino-americana. Melhor, a matriz da colonialidade afirma o lugar central de raça, racismo e racialização como elementos constitutivos e fundadores

das relações de dominação e do próprio capitalismo (de fato enredados com as estruturas do patriarcado e os *tropes* de sexualidade masculinista). É nesse sentido que falamos da “diferença colonial”, sobre a qual está assentada a modernidade, e a articulação e crescimento do capitalismo global. (op. cit., p. 11)

O momento atual exige repensarmos politicamente o nosso imaginário hierárquico dos “outros”, sob os quais estabelecemos uma escala de diferenciação social, política, econômica, cultural e também pedagógica. Estrutura essa que nos acompanha e marca nossas relações desde o período colonial, conservando-se no período republicano, no contexto democrático e nos moldes do capitalismo explorador. Assim, devemos reconhecer a presença dos mais diversos coletivos na história da nossa formação social, política, cultural e educacional não apenas como os explorados ou marginais sub-humanos, não como “uma história que vem do alto, dos Nós do alto para os Outros de baixo: povão, negros, favelados, quilombolas, indígenas” (ARROYO, 2012, p. 130), mas como seres de luta, resistência e reinvenção. Ao se mostrarem como sujeitos históricos, essas populações à margem do processo histórico tensionam o campo do debate epistemológico e político-pedagógico refutando a sua inexistência.

Logo, para entrar em sintonia com esse tempo, faz-se necessário que os/as educadores/as reconheçam as diferenças e sua transformação em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram, além de serem capazes de propor ações que se posicionem e que incidam contra toda e qualquer forma de discriminação, ou seja, precisamos implementar uma educação multicultural no cotidiano das escolas. Entretanto, não pode ser qualquer prática multicultural.

Nesse contexto, reconhecemos a perspectiva intercultural assentada na visão crítica que assume a luta por uma sociedade mais justa e equânime, vivificando a convivência entre os diferentes e valorizando o diálogo entre as culturas. É dessa forma que proporciona uma abordagem do reconhecimento do outro, orientada pela perspectiva de uma sociedade democrática, plural, humana em que se articulam políticas de igualdade com políticas de identidade, buscando cotidianamente estratégias para enfrentar as desigualdades.

3 O reconhecimento do outro como privilégio pedagógico: análise e discussão dos dados

De acordo com Arroyo (2012), nós estamos mudando o nosso modo de ser professores porque a presença do outro tem desestabilizado as nossas práticas. Dessa forma, somos outros porque os estudantes também são outros. Para a compreensão desse panorama no CMEI foram entrevistadas a professora da turma do Grupo IV, as duas Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI) que trabalham com a turma, a coordenadora e a gestora da escola.

Gestora: Nós tivemos um estímulo grande aqui, tá? Em 2007 nós tivemos famílias da Guiné-Bissau, tá? Então isso foi uma contribuição muito grande pra nós, o conjunto que está aqui, né?! Que aqui nós nos deparamos como é, com nosso passado muito próximo, não era mais um passado, então o que já havia de passado, não era mais o passado, era o presente que estava aqui. É aqui, com as crianças do berçário e foi nesse momento que a gente fica mais sensível pra trabalhar o que nós, a nossa realidade, trabalhar a diferença a partir de nós mesmos.

No CMEI, a partir da entrada do ‘diferente’ a equipe começa a se sensibilizar para a necessidade do trabalho com as diferenças. Nesse sentido, o outro não é alguém a tolerar, nem o exótico. Ele existe, é real e é respeitado. Assim, a presença do outro no CMEI ressignifica a prática pedagógica. Ele não fica à margem, no esquecimento, na inexistência, nem sujeito à homogeneização. O trabalho de reconhecimento das diferenças, nesse caso, caminha também para a implementação da Lei nº 10.639/03, uma ação de resistência. Dizemos resistência porque essa discussão vem permeada por olhares atravessados, negações, convencimentos e carência de materiais. Assim, não é simples, tampouco fácil.

ADI 1: Pra muita gente é: já vai falar sobre isso de novo? É como se a gente precisasse falar de outras coisas. E assim, já houve situações bem simples: – Ah, oh, por que a gente não vai falar sobre outras culturas, por que vocês só querem falar

da cultura negra? E aí a gente destaca que outras culturas já são bastante valorizadas pela mídia. [...] E a gente já começa a perceber que não é uma discussão [...] nem pra fulano ou beltrano, mas é uma discussão pra toda a comunidade, a gente ainda nesse momento atual, mais de três anos que a gente vem discutindo sobre isso na unidade a gente ainda encontra resistência de algumas pessoas porque acha que não é preciso falar sobre isso porque a gente não encontra preconceito, não consegue perceber o preconceito. [...] Mas é uma briga eterna e não é fácil porque quando a gente mexe com isso, mexe também com as famílias, né? Mexe com essa questão do pertencimento, mexe com a questão de se identificar, né? E às vezes se identificar não é algo fácil porque mexe com um monte de outras coisas que estão lá guardadas ou que vêm lá da família e que não é muito fácil, né?

Salientamos que a proposição de práticas educativas que visam à descolonização dos saberes não se inseriria no espaço escolar sem tensões. A implementação da Lei nº 10.639/03 que altera a LDB e estabelece as Diretrizes Curriculares para sua implementação, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar dos níveis fundamental e médio, é um exemplo disso: embora seja lei, a sua vivência não está contemplada no currículo de muitas escolas, bem como não há um convencimento unânime de que tais questões devam ser tratadas. Também não há uma preparação da maioria dos docentes para tal, uma vez que socialmente essas questões não são visibilizadas. Ao ser indagada sobre por que trabalhar a temática das relações étnico-raciais no CMEI, a professora respondeu:

Enquanto professora da rede, né? A gente entende que é uma obrigação no sentido de ser lei e das cobranças, né? Eu sempre brinco aqui quando alguém questiona porque também já foi questionado por se tratar essa temática, porque só se fala do negro nessa creche, que já se perguntou isso. Eu digo: – Olha, eu tenho alguns argumentos que já foram vencidos nesse meu discurso, com algumas pessoas. Oh, só! Abre a caderneta, lá

tem um campo específico que diz isso, porque aí eu tive que apelar infelizmente porque é lei. Mas, eu não trato apenas porque é lei. Eu trato porque eu acho que é realmente importante ter outras histórias para além da história que nós aprendemos. Eu até perguntei pra essa pessoa que me perguntou isso (sobre o porquê de trabalhar as relações étnico-raciais) se quando ele escutava histórias de negros, histórias que tratavam de questão étnica, que não fosse um negro escravo, um negro que apanhava o tempo inteiro. Enfim, ele não conseguiu me responder. Eu disse: – Pronto. Um dos motivos que eu trato é para reverter essa história que nós aprendemos dessa forma e aí por que nossas crianças não têm o direito de ouvir essas histórias contadas sobre outra ótica?

De acordo com Nilma Lino Gomes (2010), as escolas brasileiras públicas e particulares necessitam revisar suas posturas, valores, conhecimentos e currículos no intuito da reeducação para as relações étnico-raciais, pois, na atualidade, precisamos superar, entre outras questões, a subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a existência de estereótipos raciais nos livros didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos e xingamentos raciais e a versão pedagógica do mito da democracia racial, não apenas pelo compromisso social e pedagógico da escola com tais questões, mas também pela força da lei. Reconhecendo essa premissa, a professora utiliza-a para o convencimento daqueles que a questionam sobre as práticas vivenciadas no CMEI. Assim como Gomes (2010), a professora revela as inúmeras resistências e reconhece que é pela força da Lei que a questão racial começa a ser pedagógica e também politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelo currículo e na formação inicial e continuada dos docentes no Brasil.

De acordo com Gomes (2006, p. 33), “não podemos acreditar numa relação causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional”, pois, embora a lei represente um grande avanço, é no seu embate político, no contexto das relações de poder, na rotina da escola e na organização e vivência das práticas educativas que ela vai ser concretizada. Assim, para que a sua implementação se configure, é primordial um contexto de respeito às diferenças.

Ao propor a reescrita do conhecimento escolar, a professora defende a visibilidade dos sujeitos ocultados do currículo escolar, para que possamos conhecer e recontar a sua história por suas vozes, podendo a escola ser uma possibilidade da construção de autoimagem positiva dos educandos. O que ela propõe condiz com o que afirmam Moreira e Candau (2008, p. 32), almejando que no currículo “os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos.” No cerne dessa proposição está a possibilidade de explorar e confrontar novas perspectivas, abrindo o currículo para novos enfoques e intenções, fazendo emergir as motivações, as seleções, as disputas, as relações de poder, bem como as repressões, silêncios, ocultações, exclusões.

A equipe ainda expõe que a proposição da reeducação das relações étnico-raciais tem desdobramentos na construção da identidade da criança e negra, mas embora se busque fortalecê-la na escola por inúmeras estratégias ela convive num universo mais amplo no qual nem sempre a sua cor e seus traços físicos são valorizados. Dessa maneira, a criança reconhece desde cedo o que é socialmente tido como bom e bonito, ou seja, o que traz prestígio, como podemos ver salientado na fala de outra ADI:

ADI 2: Na minha opinião é importante trabalhar por causa da autoestima, muitas crianças negras, elas querem se parecer com as crianças brancas, elas querem alisar o cabelo, muitas vezes eu vejo algumas crianças comentando: –Tia eu quero dar chapinha no meu cabelo e quero alisar o cabelo. Elas não acham o cabelo bonito e muitas dizem quando veem uma tia com o cabelo liso, estirado: – Ah, o seu cabelo é lindo, não é? E ficam mexendo, mexendo com aquela admiração, aí gente pergunta: – E o seu, não é bonito? – Não, eu queria que fosse parecido com o da senhora. Então, eu acho que principalmente para trabalhar a questão da autoestima delas, não é? Delas se aceitarem, delas gostarem delas, não é? E também a relação com o outro. [...] E aí, da aceitação das diferenças.

Atentar para a necessidade de construção da autoestima representa o entendimento da singularidade de cada criança na sua forma de sentir, pensar, agir, viver e conviver no mundo. Nesse sentido, as estratégias pe-

dagógicas focadas na construção positiva da imagem da criança e negra ajudam as crianças a valorizarem seu corpo, cabelo, jeito de ser, sua cor, sua cultura. Consideramos ainda que as prática invasivas, muitas vezes, realizada na Educação Infantil, sob o pretexto de higiene corporal, entre elas, destacamos a negação do direito da criança e negra de manter o seu cabelo solto sob o pretexto de que é preciso mantê-la arrumada, constangem a estética corporal dessas crianças impondo a elas um modelo socialmente valorizado, para que correspondam ao desejo de serem aceitas pelas demais.

Santana (2006) nos mostra que a relação entre os estabelecimentos que ofertam a Educação Infantil e as famílias ocorre num cenário de conflitos que necessita ser construída no contexto do diálogo constante, da escuta sensível e acolhedora, almejando o entendimento da conjuntura na qual essas histórias de vida são construídas. Cuidar do cabelo é uma questão vivida pelas crianças e negras desde muito cedo. Esse é, todavia, um trabalho que não se esgota com essa ação. Foi importante também repensar os materiais, conforme exposição abaixo:

Coordenadora: Então, a gente começa a fazer um trabalho avaliando os recursos que a gente possuía e via que a gente tinha uma pobreza de recursos, de livros, de brinquedos, de tecidos, de musicalidade e aí foi a gente há 7 anos, [...] há cerca de 6 anos, a gente começa investir em ampliar o nosso repertório, o nosso fortalecimento para ter um trabalho mais eficaz. [...] Você viu que a portinha que eu abri (porta do armário) tinha uma prateleira com o material, eu disse: – Oh, o material tá aqui nessa prateleira, mas é muito pouco, uma prateleira, um material que é para tá disponível, né, é muito pouco.

Gestora: Outra dificuldade na nossa formação é ter o material, tá, e ter um material voltado pra literatura infantil. Ele é pouco, caro, então quando a gente consegue queira ou não, a gente começa a não colocar ele muito acessível, é aquele livro que está na sala dos professores, você pode pegar e tirar, mas não é aquele que você deixa na sala. É importante ficar vários livros na sala, então, é caro, é caro, então, isso dificulta, né?

Ao inserirem materiais que contemplam a diversidade étnico-racial no CMEI, a equipe está se permitindo o diálogo intercultural, pressupondo que outras formas de organização são possíveis, reconhecendo que a cultura da população negra foi, por séculos, ignorada e que é preciso reinventar a escola. Mas reconhecendo a escassez de material e o seu alto preço de mercado, a escola não abre portas, abre ainda frestas que iluminam a construção da identidade das crianças. Porém, nem todas as frestas possibilitadas nas variadas instituições educativas têm produzido os mesmos resultados. Arroyo (2010) destaca que muitos desses espaços que têm sido abertos para as questões das relações étnico-raciais reduzem o diálogo intercultural a uma abertura festiva e seletiva, o que de outra forma também notabiliza o desrespeito à história da população negra. Assim, tem sido comum que em momentos festivos da escola e/ou de formação de professores, entre outros, que esses coletivos sejam convidados a apresentar coreografias de capoeira, *rap*, *funk*, maculelê, maracatu, samba, enfim, de inúmeras expressões da cultura negra. Mas essas ações pontuais são “formas de ‘incorporação’, reproduzem e não modificam a tradicional função reguladora do sistema sobre o que sejam concepções legítimas de saberes, valores, cultura, identidade.” (ARROYO, 2010, p. 127) No entanto, as práticas apresentadas no CMEI certificam que não é esse o percurso em construção.

Professora: Para além da contação de história, a gente recheou a nossa sala de faz-de-conta de bonecas negras porque era uma outra coisa que até aquele ano a gente não tinha percebido. [...] Então, as bonecas negras além da gente ter dificuldade de encontrar, né? Elas também tinham um preço alto, a não ser que fosse aquela boneca muito vagabunda, mas se fosse aquela boneca que a gente gostasse de estar com ela no colo e aí a gente ficava olhando: tem cabelo? Não tem cabelo? Por que todas são carecas? Por que todo bebê negro é careca? Aí a boneca negra que já era adulta tinha cabelo liso. Então, quando a gente começava a procurar nossa especificidade, a gente vê que cada vez fica mais caro. Mas, ainda assim, como é que a gente faz? Como é que a gente coloca dentro do nosso orçamento para não fugir? E aí a gente foi investindo, não só nas bonecas negras mesmo,

porque a boneca negra de tecido parecia uma Emília, uma bruxinha, não era? Aí, a gente percebia que os meninos começavam a se interessar também, a gente observa que precisávamos ter meninos e meninas [...]

As estratégias apuram que as crianças e negras viviam num contexto de desigualdade na escola. Nesse sentido, como sujeito de direitos, elas precisam ver-se representadas no espaço escolar, ou seja, elas têm o direito de vivenciar a sua cultura na escola, a partir da desconstrução do caráter monocultural e etnoeurocêntrico das práticas educativas. O depoimento acima, porém, também deixa atentar que os meninos e negros foram pensados como um público a ser atendido no contexto do reconhecimento das suas diferenças. Eles demoraram a ser representados na forma dos bonecos, bem como não observamos, ao longo dos discursos da equipe, estratégias que dessem visibilidade à sua identidade de menino e negro. Há especificidades de gênero que precisam ser consideradas nessa discussão: ser menina e negra é diferente de ser menino e negro, e essas especificidades precisam ser consideradas em todas as estratégias que almejem a reeducação das relações étnico-raciais.

A diferença construída a partir das variadas culturas dos sujeitos que constituem o CMEI, como estudantes, traz à tona a necessidade da compreensão de que as diferenças precisam se constituir como privilégios pedagógicos, uma vez que estamos adaptados a um círculo vicioso que nos impulsiona a pensar uma proposta unificada sem considerar realmente as características dos estudantes – a latente diferença traz novas possibilidades e novas aprendizagens, ou seja, é preciso descolonizar o saber. O Outro possibilita novas compreensões da organização do processo educativo proporcionando intercâmbios, trocas e aprendizagens mútuas.

4 Considerações finais

A pesquisa no CMEI evidenciou o compromisso da equipe entrevistada com uma Educação em/para os Direitos Humanos que reconhece o direito à diferença e assume a luta contra a discriminação e desigualdade social e racial. Contexto esse assumidamente fincado numa perspectiva

contra-hegemônica de construção social, política e filosófica da escola. Os discursos e as práticas observadas nos permitem evidenciar a importância de alguns elementos propostos por Candau (2012) sob a perspectiva intercultural, tais como: as estratégias do cuidar/educar que buscam a desconstrução do caráter monocultural da educação pela reconstrução da amnésia à qual a história da África foi exposta, bem como pela valorização de elementos da cultura negra e seus elementos identitários; o reconhecimento das desigualdades nas quais os estudantes estão inseridos e a luta pela modificação desse cenário; e a promoção de experiências de diálogo com o outro através do reconhecimento da sua cultura.

Coerente com essa situação, Abramowicz e Levcovitz (2010) destacam que a diferença precisa ser retirada desse lugar do estranho, do horrível, da aberração, da cena em que foi satanizada, para que a criança possa construir novas possibilidades de agenciamentos, afetos e amizades. Dias (2012) reforça esse argumento salientando que é preciso considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo, exacerbando que é importante nos posicionarmos contra políticas de identidade que estabelecem hierarquias entre as pessoas, processo em que a diferença se torna algo negativo. E essa possibilidade começa a ser construída no CMEI.

Assim, a partir dos dados podemos inferir que as práticas vivenciadas no CMEI têm contribuído para que as crianças percebam as diferenças como algo positivo e para que as crianças negras, ao se reconhecerem como tal, orgulhem-se disso. Nesse sentido, as práticas buscam legitimar cada um dos/as estudantes presentes na escola, trabalhando na construção e vivência de metodologias que visem romper com o silenciamento, ocultação, invisibilidade e inferiorização de determinados grupos sociais, a partir de práticas críticas e questionadoras dos princípios colonizadores existentes.

Nessa perspectiva, salientamos a importância de se organizar e propor, desde a Educação Infantil, a vivência de práticas que não se estruturam apenas pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são usadas para reproduzir as desigualdades e na luta para que essas não se legitimem como tal. Assim, a interculturalidade que almejamos é, “em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis.” (WALSH, 2009a, p. 28)

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.
- _____.; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança? In: *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010, p. 73-86.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.
- _____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 5 jan. 2003. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- _____. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.
- _____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.
- DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 661-749, set./dez. 2012.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKILIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.119-162.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.
- GOMES. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.
- _____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In:

- _____. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PIOVESAN, Flavia. Como compreender a concepção contemporânea de direitos humanos? *Revista USP*, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./maio 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 27-49.
- SANTOS, Boaventura Santos; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura Santos; (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Roberto (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 27-54.
- TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 45-78.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.
- _____. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ARIC 2009b.

Recebido em 31 jan. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

Para referenciar este texto

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 117-136. jan./abr. 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8314>>.

O JOGO CAPOEIRA: UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL? THE CAPOEIRA GAME: A DECOLONIAL PEDAGOGY?

Albert Alan de Sousa Cordeiro

Doutorando em Educação – PPGED/Universidade Federal do Pará. Professor da Universidade Federal do Amapá. AP. Brasil.
albertscoreiro85@gmail.com

Sônia Maria da Silva Araújo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. PA. Brasil.
ecosufpa@hotmail.com

RESUMO: Neste artigo analisamos as práticas educativas presentes no jogo da capoeira, discutindo como elas se configuram a partir dos princípios de uma pedagogia decolonial, cujos processos formativos se postam contra a lógica de opressão da colonialidade/modernidade. Para tanto, tomamos como objeto de análise o trabalho de um professor de capoeira. Durante cinco meses acompanhamos as aulas desse professor, utilizando a metodologia da observação participante, e entrevistamos seus alunos com base em roteiro semiestruturado. Os resultados demonstraram que o jogo da capoeira, fortemente assentado na cosmogonia africana, que se orienta num sentimento de pertença comunitária, produz processos educativos decoloniais por problematizar o racismo, as diferenças culturais e as desigualdades sociais. Disso resulta a operacionalização de uma pedagogia intercultural em contraposição à matriz colonial de poder e à colonialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Decolonialidade. Pedagogia Decolonial.

ABSTRACT: In this article, we look into the educational practices present in the game of Capoeira, and discuss the manner in which those practices configure a decolonial pedagogy, materialized in formative processes against the logic of oppression inherent to coloniality/modernity. To that effect, we take as object of analysis the works of a Capoeira teacher. Over five months, we have accompanied this teacher, methodologically employing participant observation, where we also employed semi structured interviews towards his students. Results infer that the game of Capoeira, strongly seated upon an African cosmogony, which constructs a sentiment of community belonging, produces decolonial educational processes as it problematizes racism, cultural differences and social inequalities, which results in operationalization of a intercultural pedagogy which counterpoints the colonial matrix of power and coloniality itself.

KEYWORDS: Capoeira; Decoloniality; Decolonial Pedagogy.

Introdução

Neste artigo analisamos as práticas educativas presentes na capoeira e discutimos como elas se configuram numa pedagogia decolonial caracterizada por processos formativos que apontam para a superação da lógica colonialidade/modernidade e dos modos de opressão por ela produzidos.

Após a realização de diferentes trabalhos (CORDEIRO 2012a, 2012b) nos quais buscamos compreender como manifestações da cultura popular são preservadas em processos de mudança, quais saberes carregam e como suas características educativas se manifestam, fomos compreendendo que essas práticas populares transportam consigo toda uma produção cultural/simbólica que historicamente tem servido como forma de resistência à dominação colonial e ao imaginário social que esta deixou de herança.

Como bem nos adverte Walter D. Mignolo (2007), a decolonialidade teve seu advento com a fundação da modernidade/colonialidade, por meio da resistência dos povos indígenas e afro-caribenhos. Cabe agora construir uma genealogia do pensamento decolonial capaz de recuperar os conhecimentos reproduzidos¹, em contraposição à matriz colonial de poder.

Diversas manifestações hoje compreendidas como pertencentes à cultura popular brasileira mobilizam matizes do pensamento decolonial, numa demonstração, especialmente, de resistência das populações negras e indígenas, que ainda hoje expressam uma cosmogonia ancestral contra o fardo da colonialidade. Isso indica a necessidade de uma resistência, no campo da produção intelectual, que vise a decolonialidade, que favoreça a divulgação, o entendimento e a compreensão de saberes contidos nessas práticas culturais; e, no campo da educação, de produção de uma pedagogia que teorize acerca de tais práticas. Uma pedagogia decolonial precisa abranger os modos de educação utilizados historicamente pelos povos colonizados da América, pois

Se o pensamento decolonial denota práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produzem na América Latina e outras regiões colonizadas como

resposta à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318)

Vejamos o caso da capoeira, que como bem considerava o historiador paraense Vicente Salles (2004) é um dos episódios mais sugestivos da cultura popular, pelo qual a/o negra/o escravizada/o, desarmada/o usa o próprio corpo como mecanismo de defesa. A capoeira foi, e continua a ser, um instrumento de luta, um recurso de emancipação das minorias sociais, usado pelas populações negras cativas no Brasil Colonial/Imperial, que conservou, mesmo após a República, altos índices de desigualdade e continua sendo um recurso de emancipação das minorias sociais.

Sob esse entendimento e à luz dos dados coletados, discutiremos como a prática da capoeira e seus processos educativos têm formado sujeitos numa perspectiva decolonial, configurando uma educação antirracista, inclusiva e intercultural. Para isso, analisamos, sob a lupa do referencial teórico dos autores decoloniais, o trabalho de um professor de capoeira conhecido como Chocolate.

Durante cinco meses acompanhamos, no uso da metodologia da observação participante, os trabalhos desenvolvidos com crianças e adolescentes de um município do estado do Pará, Brasil, localizado nas proximidades da capital, Belém, denominado Ananindeua. A coleta de dados se completou com entrevistas feitas ao professor e a seus alunos, baseadas em roteiros semiestruturados.

O artigo está composto de três seções e das Considerações Finais, além desta Introdução. Inicialmente, situamos o debate sobre o sistema-mundo moderno/colonial e suas interfaces com a educação, apresentando a decolonialidade, o paradigma outro, como forma de subversão. Em seguida, abordamos as características educativas da capoeira, demonstrando como sua prática constitui uma pedagogia decolonial. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Colonialidade, modernidade e pedagogia decolonial

Com a inauguração do sistema colonial e a dominação econômica e política das populações do “Novo Mundo” / “América” – que, de acordo com Mignolo (2008, p. 239) “são invenções europeia-cristãs, cujos agentes foram as monarquias e, em seguida, os Estados-nacionais do Atlântico” – instituiu-se a colonialidade.

Quijano (1992) nos ajuda a compreender esse fenômeno, que se materializa como o padrão colonial de poder, enfatizando o controle da economia pela apropriação das terras e recursos naturais e a exploração do trabalho. O autor também destaca o controle da autoridade, exercido por formas de governo e controle militar. Para ele, tudo isso produziu o eurocentrismo em termos epistêmicos e históricos, resultando na produção de um conhecimento e de uma subjetividade coloniais, chamada pelo autor colonialidade do saber e do ser.

Durante o mesmo período em que se consolidava a dominação cultural europeia foi sendo constituído o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo. Tal concomitância entre a colonialidade e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi, de modo algum, acidental, como o revela o modo mesmo em que se elaborou o paradigma europeu do conhecimento racional. Na realidade, teve implicações decisivas na constituição do paradigma, associada ao processo de emergência das relações sociais urbanas e capitalistas, as quais, por sua vez, não poderiam ser plenamente explicadas à margem do colonialismo, sobre a América Latina em particular. (QUIJANO, 1992, p. 441)

Na compreensão de Quijano (1992), a cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal que conduziu (e ainda conduz) o imaginário das culturas não europeias, impondo a elas uma lógica de representações somente possível sob seu parâmetro.

Outro traço da colonialidade, de acordo com Quijano (2005), pedra angular desse padrão de poder, é a imposição de uma classificação racial/étnica das populações do mundo.

No decurso da evolução dessas características do poder atual foram se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturas do colonialismo como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é que será depois denominado como a modernidade. (QUIJANO, 2005, p. 85)

Essa classificação social de base racial/étnica justificou a escravização da população das Américas, bem como o sequestro e comercialização da população africana, deslocada para exploração do trabalho escravo nas colônias americanas.

Mignolo (2008) chama de *matriz colonial* a lógica de funcionamento da colonialidade, que se manifestou de diversas formas ao longo da história, mas que se mantém intacta enquanto ordem reguladora, assim como seus elementos fundamentais como a dispensabilidade da vida humana (a acumulação e a autoridade vêm em primeiro lugar), haja vista que “também é necessário eliminar, de diferentes maneiras e através de várias vias, aqueles que atentam contra a ordem econômica e de autoridade.” (MIGNOLO, 2008, p. 243)

Grosfoguel (2012) denuncia que esse colonialismo faz parte do sistema-mundo, alicerçando hierarquias entre o Norte e o Sul globais, entre metrópole e periferia, entre classes, etnias, gêneros, sexualidades, modelos de espiritualidade, de linguagens, estéticas, e também hierarquias pedagógicas nas quais modelos ocidentais de ensino-aprendizado são postos como superiores aos não ocidentais. Tal superioridade cultural, logo transportada para as práticas e teorias pedagógicas europeias, faz parte do “mito

da modernidade” e de sua “falácia desenvolvimentista”, denunciada por Enrique Dussel (2008), porque coloca a Europa como responsável, como exigência moral, por um processo educativo unilinear, que desenvolvesse os chamados primitivos, bárbaros ou rudes.

Com esse perfil monocultural, a pedagogia moderna se impôs sobre a América Latina, invisibilizando os modos de educar das populações locais e promovendo uma dominação cognitiva e epistemológica. A educação passa então a ser um recurso fundamental à hegemonia colonial sobre os povos latino-americanos. É lamentável, mas a institucionalização da educação promovida pelo Estado Moderno foi (e talvez continue sendo em alguns aspectos) um dos meios mais eficientes de internalização da colonialidade do saber e do ser.

Mas as formas de reprodução da colonialidade são demasiadamente complexas e contraditórias. As instituições educativas, ao longo dos séculos, se curvaram aos desígnios metropolitanos, mas não sem resistência. Se era esperado que a escola se tornasse um espaço de mera internalização de valores hegemônicos, ela, no entanto, em certa medida, tem demonstrado ser um espaço de forças políticas populares contra-hegemônicas, que ousam subverter a tentativa de domínio. Essa vitalidade subversiva faz da educação um campo de resistência dos povos da América Latina à dominação imposta pelo norte global. Esses grupos minoritários que dinamizam as relações de poder no espaço escolar há tempos se impõem no sentido de tentar sobreviver – física, simbólica, cultural e epistemologicamente – aos ditames coloniais.

Os grupos que lutam no espaço escolar por representatividade, interculturalidade, liberdade discursiva e inclusão são os/as indígenas, negras e negros, quilombolas, mulheres, trabalhadores e trabalhadoras das classes populares, camponesas (es), minorias religiosas, gays, lésbicas, travestis, transexuais, ou seja, indivíduos e grupos que historicamente são submetidos aos desmandos do colonialismo europeu e da colonialidade ainda fortemente presente, pois, como nos diz Ramon Grosfoguel (2012, p. 343),

A homofobia, o racismo, o sexismo, o heterossexismo, o classismo, o militarismo, o cristianocentrismo, o eurocentrismo são todas ideologias que nascem dos privilégios do novo poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado.

As formas de existir de grupos subalternizados, distintas e antagônicas à colonialidade, continuam promovendo mais do que uma cultura de re-existência: elas mostram novas possibilidades de convivência no planeta, pautada em outros arranjos econômicos, políticos, afetivos, pedagógicos que ajudam a minimizar (ou mesmo neutralizar) os arranjos hegemônicos contemporâneos. As experiências mais equilibradas com o ambiente natural e seus recursos, relações sociais mais fraternas e balizadas no respeito e valorização das diferenças, indicam que os resultados da contra-hegemonia podem, inclusive, garantir o alcance mais efetivo dos próprios princípios da modernidade, como a igualdade.

Em contraposição à colonialidade, autores latino-americanos vêm desenvolvendo uma teoria de compreensão da realidade social de países periféricos que recebeu o nome de decolonialidade.² Essa teoria, marcada por uma tentativa de análise crítica, visa a superação da matriz colonial de poder em todas as instâncias da vida social, desde os modos de produção de conhecimento, passando pelas esferas de tomada de decisão política e busca de uma nova forma de organização econômica. Nas palavras de Mota Neto (2016), a decolonialidade expressa um nível de subversão que abrange não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. Diz esse pesquisador:

en primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160)

Como produção cultural e histórica dos povos subalternizados, a decolonialidade representa iniciativas de resistência ao colonialismo e à colonialidade, pois mesmo em condições assimétricas esses povos construíram a resistência decolonial.

O pensamento decolonial, em sua fundação histórico-filosófica, não surge fora, mas sim na exterioridade: ou seja, o pensamento de alguém que foi classificado (a) fora (anthropos, bárbaros, primitivos, inferiores, homossexuais, lésbicas), no processo epistêmico político de definir o que está dentro (humanidade, civilização, desenvolvimento, heterossexual, branco ou branca, cristão ou cristã, europeu ou europeia, ou crioulo [a], mestiço[a] de descendência europeia na América do Sul, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá). (MIGNOLO, 2008, p. 245-256)

Mignolo elenca também iniciativas decoloniais em práticas de indivíduos como Gandhi, Dubois, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, entre outros, mas ressalta que “a genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas se incorpora nos movimentos sociais[...].” (MIGNOLO, 2008, p. 258) O autor ressalta as iniciativas do Movimento Sem Terra no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas como decoloniais.

Walsh (2014) nos diz que pedagogias decolônias são ações que promovem e provocam fissuras da ordem moderno/colonial, as quais tornam possíveis e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar no e com o mundo.

Arroyo (2014) chama esses distintos modos de educar de “outras pedagogias”, pedagogias edificadas por “outros” sujeitos, que diferem da pedagogia oficial, colonizadora, e que na verdade nascem a partir da resistência das minorias oprimidas. De acordo com esse autor, a pedagogia do colonizador se traduziu aqui na América como uma pedagogia de dominação/subalternização, relacionada ao padrão de poder/saber que oprime, inferioriza, desumaniza, ao destruir culturas, memórias e identidades coletivas.

Entendemos que a gênese da decolonialidade precisa ser estendida às práticas sociais/culturais das populações oprimidas e excluídas que foram sendo produzidas ao longo do processo colonial. A capoeira, manifestação que será analisada daqui por diante, é um exemplo seminal de pedagogia decolonial.

A pedagogia decolonial da roda da capoeira

Descrevemos a partir deste ponto o trabalho desenvolvido pelo professor de capoeira Chocolate. Gratuitamente, ele ensina o jogo a meninos e meninas do Paar e Curuçambá, comunidades periféricas do município de Ananindeua, região metropolitana de Belém.³

Durante cinco meses observamos os treinos do professor com seus alunos: rodas e apresentações públicas. Pudemos perceber que em meio à ginga, à mandinga, aos rabos de arraia, ao som do berimbau, Chocolate orienta as crianças, as aconselha, fala sobre o respeito aos pais e às demais pessoas, assim como sobre a importância do estudo e da escola. A capoeira de Chocolate representa, para muitos meninos e meninas daquelas comunidades, alijados de direitos fundamentais por fatores associados à matriz colonial de poder, a primeira experiência escolar. Essas práticas desenvolvidas pelo professor demonstram que processos educativos por ele articulados podem configurar uma pedagogia decolonial, antirracista, antipatriarcal e anticapitalista.

Conforme Dias (2012), a atribuição de um apelido na capoeira, prática aplicada na turma do Professor Chocolate, tem como objetivo camuflar a identidade do capoeirista, pois na época em que a capoeiragem era proibida pelo código penal ocultar a identidade era uma forma de evitar a perseguição por parte das autoridades.

Nos dias de hoje essa tradição se manteve, no entanto, ressignificada, afirmando a dinâmica da cultura, atribuindo novos sentidos, reelaborando seus significados [...]. Os apelidos geralmente ressaltam alguma característica mais marcante do sujeito, ou alguma habilidade por ele demonstrada, num tom lúdico, por vezes carregado de muita malícia, evidenciando a astúcia, a manhã, e a vivacidade colocadas pelos sujeitos na roda de capoeira. (DIAS, 2012, p. 33)

Na roda, aos pés do berimbau, não existe sexo, etnia ou origem social; o que há são pessoas e jogadores imersos, sintonizados na bateria de instrumentos rítmicos, todos concentrados na energia imanente do cantar do coro, acompanhado ou não das palmas de outros capoeiras que obser-

vam o jogo ávidos pela sua vez de jogar. Vejamos o que diz a aluna Ioiô sobre o significado da roda:

Isso representa que todos nós somos iguais. Tira a nivelção. Continua tendo respeito, mas tira o nível. “Eu sou melhor!” “Eu sou superior!” Todo mundo está sentado, com bunda no chão. Não é assim que acontece na roda de capoeira? Aquilo favorece. E muitas pessoas, muitos componentes, naquele momento de roda de conversa traz indagações internas. Algum problema que não seja de uma ordem muito grave, alguns conflitos que estão acontecendo e as vezes alguns colegas mesmo podem resolver e isso é importante. O círculo é importante, o círculo entra na cultura de muitos (informação verbal)⁴.

Silva (2008) afirma que a capoeira, como um instrumento educativo, traz à tona potencialidades do indivíduo. Porém, esse processo não pode ser compreendido sob o viés individualista, haja vista que a capoeira só se manifesta no jogo, o que implica, no mínimo, a relação entre duas pessoas.

Independente de ser praticada na rua ou na academia, observa-se que o espaço de capacitação e do jogo são previamente estabelecidos pela demarcação de um círculo. Mesmo quando o capoeirista treina sozinho, esse espaço é determinado, seja de forma concreta, com um círculo riscado no chão, seja na imaginação. Portanto, o estabelecimento do círculo ou do espaço da roda ou simplesmente da roda, como é geralmente chamado na capoeira, promove a atitude inicial do capoeirista. Da criação do espaço onde ocorrem as criações do capoeirista e da própria capoeira, pode-se dizer que nascem a capoeira e o capoeirista. (SILVA, 2008, p. 23)

De acordo com Huizinga (2008), todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Para a capoeira, a roda é esse campo.

Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno de jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2008, p. 11)

A roda promove processos pedagógicos bem peculiares. Começemos pela musicalidade. No período de realização da pesquisa ouvíamos nas rodas incontáveis canções que expressam a memória ancestral que a capoeira ainda carrega, tornando presente às novas gerações os horrores sofridos pela população escravizada no período colonial: “*Navio Negreiro / tumba flutuante / terra-mãe distante / dor e desespero [...]*”; “*Corta cana / Corta cana, nego velho / Corta cana no canavial [...]*”; “*Senzala, barracão de dor / Senzala, onde negro é sofredor*”.

Observamos que o que geralmente é cantado nas rodas de capoeira contém conhecimentos históricos relacionados à ancestralidade africana, à escravização, às lutas por liberdade, e chegam a problematizar os discursos oficiais, aqueles que por vezes estão expressos, inclusive, nos currículos escolares. Tomemos como exemplo uma das ladainhas cantadas nas rodas:

A história nos engana / diz tudo pelo contrário / Até diz que a abolição aconteceu no mês de maio / A prova dessa mentira é que da miséria eu não saio / Viva vinte de novembro / Momento pra se lembrar / Não vejo em treze de maio nada pra comemorar / Muitos anos se passaram e o negro sempre a lutar / Zumbi é nosso herói / De Palmares foi senhor / Pela causa do homem negro foi ele quem mais lutou / E apesar de toda luta Negro não se libertou.

Nas cantigas de capoeira a resistência quilombola é ressaltada e seus personagens históricos como Zumbi, Dandara e Ganga Zumba são reverenciados: “[...] *vivia no quilombo o valente rei Zumbi / guerreiro de muitas*

lutas / por seu povo sofredor / foi general de batalha / sem patente militar / inteligência e coragem não podiam lhe faltar [...]

Uma canção em especial chamou nossa atenção ao longo do trabalho, por narrar as condições em que se deu a assinatura da Lei Áurea, após a qual os ex-escravos não puderam contar com nenhuma política de inclusão social. Nos versos da canção diz-se que os negros foram condicionados a formar “*as grandes periferias*”, e a “*vagar pelos portos e mercados, feiras e ferrovias*”; “*Sem dinheiro pra gastar às vezes sem ter um pão / negro ia vadiar na capoeira, meu irmão [...]* Mas o passado escravo fez do negro inferior / sem condições de viver / marginal ele virou [...]

Percebemos na cantiga uma análise crítica das condições sociais e econômicas degradantes da população negra no Brasil, o que é uma realidade ainda presente no país. Os índices educacionais, de desemprego, de mortalidade e de pobreza entre a população negra indicam as exclusões às quais se encontra submetida.

Outro aspecto relacionado às canções da capoeira diz respeito ao empoderamento que elas promovem. Despontam nessas canções homenagens a personalidades negras e à cultura afro-brasileira, o que corrobora a superação da colonialidade do ser e reforça a resistência: “*Às vezes me chamam de negro / pensando que vão me humilhar / mas o que eles não sabem / é que só me faz lembrar / que eu venho daquela raça / que lutou pra se libertar [...]*”

Uma característica fundamental da educação da capoeira é o seu repasse de saberes totalmente alicerçado na oralidade, o que remete à sua construção histórica balizada na cosmogonia africana, adquirida com a população negra que viveu o cativeiro no Brasil-Colônia.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPATE BÂ, 2010, 167)

Os sujeitos da pesquisa ressaltam essa característica, e em seus depoimentos afirmaram seu potencial educativo. Foi interessante perceber

que nos diálogos presentes nas “rodas de conversa” que fazem parte da rotina da capoeira o professor Chocolate procurava trazer à tona questões que, num primeiro momento, não estariam associadas ao universo da capoeira.

Nessas rodas de conversa às vezes ele trazia questões de alguns dos membros que estava com problema, dizia que todos nós tínhamos que dar apoio, tinha que ajudar. Às vezes era questão de estudo, alguns colegas que tinham dificuldade de frequentar a escola, escola básica, escola fundamental. Então, quem pudesse ajudar no ensino, “por favor, se habilite!” Era muito importante que todos ajudassem nas tarefas de casa, tarefas de casa que eu digo, tarefas domésticas, como fazer a faxina da casa, lavar louça (informação verbal).⁵

As rodas de conversa versavam sobre diversos aspectos da vida cotidiana, disseminando o cuidado com o colega capoeira, o respeito ao próximo e às famílias, mostrando que as características de um bom capoeira se estendem para além da roda, alcançando todas as relações sociais que ele edifica.

O depoimento acima evidencia que o sentimento de pertença a uma comunidade não se restringe aos momentos de treinos ou jogos, estende-se pela vida cotidiana; os capoeiras constituem uma família disposta a se auxiliar mutuamente nas mais distintas ocasiões. O respeito e a solidariedade são disseminados como elementos que devem ser aprendidos, desenvolvidos, tanto quanto a perícia técnica nos movimentos do jogo. É novamente Ioiô quem pontua:

Ele fazia trabalho social. Trabalhos que ele fazia com crianças muitas vezes era trabalho social. Ensinando a importância do respeito, incentivando que aquelas crianças fossem estudar, que era muito importante, obedecer aos pais, obedecer aos mais velhos, obedecer os mais fragilizados, obedecer no sentido de respeitar, sempre ter o respeito com o próximo. Ele acreditou e sempre acreditou que capoeira seria um meio que traria crianças e jovens pra mostrar a importância. Porque muitas vezes crianças e jovens é criado num meio que não propicia a mo-

tivação pra estudar, pra crescer. Que isso é muito importante nos jovens. Por que estudar? Estudar só pra poder ganhar dinheiro mais na frente? Também. Mas estudar pra crescer, pra crescer intelectualmente, pra buscar o conhecimento, porque conhecimento ajuda o individuo a traçar seu objetivo da vida (informação verbal)⁶.

O respeito trazido por Ioiô em sua entrevista pode ser interpretado como sendo uma das grandes características da capoeira. Todos os entrevistados salientaram esse elemento como uma das dimensões mais significativas dos trabalhos realizados.

A prática da capoeira possibilita a ressignificação das histórias de vida. Chocolate, de acordo com os entrevistados, sempre procurou incentivar todos os sujeitos a investirem em suas qualificações educacionais e profissionais. No trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, nos bairros do Paar e Curuçambá, no município de Ananindeua, refletia sobre as dificuldades do cotidiano utilizando correlações com as difíceis histórias de vida por que passaram diversos famosos capoeiras. Sobre isso, bem diz Abib (2004, p. 137):

A Capoeira garante aos seus praticantes recursos para criticar a sociedade, tida como contraditória, excludente e autoritária. O que se aprende durante o jogo da Capoeira se torna um aprendizado social, a partir do momento em que o aluno passa a conceber analogias entre a roda da capoeira e a 'roda da vida'.

Finalizando, todas essas características que constituem os processos educativos da capoeira e que foram elencadas até aqui como musicalidade, oralidade e sentimento de pertença comunitária constituem uma espécie de memória coletiva da capoeira, na qual passado e presente encontram relação e estabelecem conexão com a memória de grandes mestres do passado como Pastinha, Bimba, Traíra, Aberrê, Waldemar, Cobra-Verde, assim como com as novas gerações de capoeiras, fazendo da experiência de trabalho do professor Chocolate um micro-espço onde as relações sociais são distintas da realidade circundante.

Como pano de fundo desse ambiente comunitário se encontra a memória coletiva da capoeira. Construída historicamente, ela introduz os sujeitos numa comunidade que possui uma longa genealogia, da qual estes se orgulham de fazer parte, tornando-os herdeiros dos grandes mestres e conhecedores dos grandes feitos desses homens e mulheres em prol da capoeira. A honra é tamanha que não poderia haver outro sentimento regendo as relações interpessoais – a fraternidade.

O mestre e os capoeiras mais antigos são responsáveis pela perpetuação dessa memória coletiva, o elo entre o passado e as novas gerações, o que denota o quão importante é a ancestralidade para essa manifestação da cultura popular e a oralidade como sua forma principal de repasse.

De acordo com Walsh (2009), a memória coletiva tem sido e ainda é o espaço onde o pedagógico e o decolonial estão entrelaçados na prática, pois a memória coletiva é a reafirmação do que a tradição nos ensina, do que o antepassado ensina, já que é apenas memória coletiva porque é conhecimento coletivizado.

Considerações finais

Compreendemos que os processos educativos da capoeira são completamente distintos e antagônicos à matriz colonial de poder: são pedagogias decoloniais que constroem outras formas de ser gente e agente do planeta, pois nascem da resistência dos nossos antepassados a esse padrão que, mesmo ao término do colonialismo, ainda se impõe pela colonialidade.

A memória coletiva e a ancestralidade presentes na cultura popular são elementos que têm permitido que a cosmogonia ancestral (que, sabemos, se encontra em constante diálogo e transformação como qualquer elemento da cultura) dos grupos subalternos, de negros e indígenas chegue até nós, expressando sua histórica resistência.

Discutir a capoeira e as manifestações culturais de matriz africana no Brasil na contemporaneidade promove, epistemologicamente, em nós a necessidade de questionar o imperialismo do norte, que tenta impor sua cultura e um modelo de produção de conhecimentos às zonas periféricas. Trazer a Capoeira para o campo da educação é uma iniciativa que visa assegurar que a educação do Brasil seja, de fato, brasileira, e não um bojo

de importações teórico-metodológicas que ainda carregam fortes ranços de colonialidade.

A Educação, pensada nesta perspectiva, contribui para práticas socioeducacionais ética, epistemológica e politicamente comprometidas com os saberes dos diversos grupos sociais, principalmente aqueles que são marcados historicamente pela exclusão social ocasionada pelas posturas dominantes frente à situação dos grupos ditos dominados.

A relevância desta pesquisa se encontra na possibilidade de gerar indicativos para pensar práticas educativas que valorizem os saberes das populações excluídas, suas linguagens e códigos, seus valores, tendo em vista sua emancipação.

Notas

- 1 Diferentemente de Bourdieu, entendemos, como Raymond William (1992), que a reprodução cultural pode ser um tipo eficiente dentro dos próprios processos de conhecimento. No caso específico da capoeira, sua insistência em permanecer no contexto de práticas sociais populares indica uma relação ainda necessária com a vida social, mas reconhecendo que ela se reproduz em ação, isto é, transformando-se na interação com sistemas outros que ligam os sujeitos sociais, constituindo-se em uma re-seleção operacional da tradição: a reprodução em ação.
- 2 Uma descrição detalhada sobre a gênese e desenvolvimento do pensamento decolonial pode ser encontrada no artigo de Ballestrin (2013).
- 3 É o segundo município mais populoso do estado do Pará e o quarto da Região Norte do Brasil. Sua população é estimada de 516.057 habitantes, segundo dados do IBGE (2017). Ananindeua é marcado por índices elevadíssimos de violência urbana.
- 4 Fala da aluna Ioiô, proferida durante a entrevista com ela realizada no período da coleta de dados da pesquisa.
- 5 Fala da aluna Ioiô, proferida durante a entrevista com ela realizada no período da coleta de dados da pesquisa.
- 6 Fala da aluna Ioiô, proferida durante a entrevista com ela realizada no período da coleta de dados da pesquisa.

Referências

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo de saberes na roda*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio – agosto de 2013, pp. 89-117.
- CORDEIRO, Albert. HIP HOP: arte popular e protagonismo juvenil. In: CORDEIRO, Albert; FONSECA, Maria de Jesus (orgs.). *Ações educativas para a inclusão social da juventude*. Belém: Grafite, 2012a.
- CORDEIRO, Albert. Capoeira, saberes necessários à educação: um debate epistemológico. In: OLIVEIRA (Org.). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém : PPGEDUEPA, 2012b.
- DIAS, João Carlos N. de S. N. *Corpo e gestualidade: o jogo da capoeira e os jogos do conhecimento*. São Paulo: Annablume, 2012.
- DUSSEL, Enrique. 1492: *El encobrimiento do outro*. La Paz-Bolívia: Biblioteca Indígena, 2008.
- GROSFUGUEL, Ramon. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial. *Contemporânea*, v. 2, n. 2 p. 337-362, jul./dez. 2012.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: ZERBO, Joseph Ki. *História geral da África: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MALDONADO-TORRES. Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção decolonial. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- QUIJANO, Anibal: Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Org.) *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; CLACSO, 1992.

QUIJANO, Anibal: Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SALLES, Vicente. O negro na formação da sociedade paraense. Belém: Paka-tatu, 2004.

SILVA, Eusébio. *O corpo na Capoeira*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala. *Revista Entramados – Educación Y Sociedad*. Año n.1, 2014.

Recebido em 27 fev. 2018 / Aprovado em 20 mar. 2018

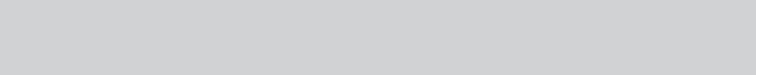
Para referenciar este texto

CORDEIRO, A. A. S.; ARAÚJO, S. M. S. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 137-154. jan./abr. 2018.

Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.8401>>.

Artigos

Articles



CRENÇAS DE EFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES E AS METAS DO IDESP

PRINCIPALS' EFFICACY BELIEFS AND GOAL ACHIEVEMENT FOR IDESP

Daniela Couto Guerreiro Casanova

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora no TSC – Centro de Estudos e Pesquisas.
danielaguerreiro@yahoo.com.br

Miguel Henrique Russo

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor-pesquisador da Universidade Cidade de São Paulo
mh.russo@uol.com.br

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento da meta do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas. Participaram 228 gestores escolares, que responderam questionários *on line*. Por meio da análise quantitativa, foi constatado que a idade e a crença de autoeficácia para aspectos instrucionais foram as variáveis que mais contribuíram para explicar o cumprimento da meta do IDESP. Por meio da análise qualitativa, observou-se que os gestores escolares que disseram ter autoeficácia mais fortes foram os que cumpriram as metas, sendo que tal cumprimento das metas foi realizado devido ao envolvimento dos gestores com os aspectos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autoeficácia. Avaliações Externas. Eficácia Coletiva. Gestores Escolares.

ABSTRACT: This research is dedicated to investigate the relationship between principals' efficacy beliefs and goal achievement for IDESP, the state of São Paulo's external evaluation of public schools. This research was conducted by means of online resources for data collection, with 228 principals as participants. Data was analyzed by means of quantitative strategies which revealed that age and self-efficacy beliefs for instructional aspects were the variables that most important in explaining the IDESP goal achievement. Through qualitative analysis, it was found that school principals who said they had stronger self-efficacy were those who achieved goals, and obtaining goals was executed due through the involvement of principals with aspects of teaching and learning.

KEYWORDS: Self-Efficacy. External Evaluation. Collective Efficacy. School Administrator

Introdução

O estudo aqui apresentado tem como objetivo investigar as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento da meta do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas, considerando os aspectos pessoais, de atividade docente e de contexto relacionadas à atividade dos gestores escolares. Tal investigação é fundamentada pela Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Bandura (1997), para a qual as crenças de eficácia pessoal e coletiva constituem construtos teóricos centrais. Tais crenças aludem às percepções que têm os indivíduos sobre as próprias capacidades para organizar e executar com êxito uma ação determinada ou, quando considerada coletivamente, sobre os julgamentos que os membros de um grupo têm quanto a capacidade do grupo como um todo para organizar e executar com êxito uma ação grupal pré-definida. Este mesmo autor encontrou, em seus estudos, evidências empíricas de que a crença de eficácia pessoal e coletiva aumentam as possibilidades de produzir resultados bem-sucedidos nas ações empreendidas.

Por conceitualização, as crenças de eficácia pessoal e coletiva são crenças que os indivíduos, ou os membros de um grupo, desenvolvem ao longo do tempo, por meio da interpretação de fatores derivados de ordem pessoal, comportamental e ambiental. Estas, também, podem apresentar oscilação quanto à intensidade como são percebidas, justamente devido à interpretação que o indivíduo, ou os membros de um grupo, tem em relação ao modo como os referidos fatores o influenciam. Tais fatores podem atuar como fontes de eficácia, de modo que a interpretação sobre as próprias experiências e sobre o estado físico e emocional, quanto sobre a observação da ação de outros agentes e a persuasão social auxiliam a construção de crença de eficácia relativa ao momento presente e ao domínio de ação específico. As crenças de eficácia pessoais e coletivas dos gestores escolares, influenciam os processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais que permeiam as ações humanas, podendo, portanto, afetar as ações gestoras e pedagógicas realizadas por gestores escolares. (BANDURA, 1997)

A crença de autoeficácia dos gestores escolares é definida como um julgamento do gestor sobre as próprias capacidades para estruturar cursos

de ação específicos a fim de produzir resultados desejados na escola por ele dirigida (BANDURA, 1997). Tal crença engloba tarefas relativas às questões pedagógicas, às questões gerenciais, às questões emocionais e de relacionamentos interpessoais (FISHER, 2011). Estudos mostram que a autoeficácia de gestores escolares se põe como um importante construto mediador das ações gestoras, relacionando-se com o modo como os gestores exercem suas lideranças, afetando as condições ambientais em que os professores trabalham, bem como a qualidade das experiências pedagógicas da unidade escolar (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN, GAREIS, 2004). Assim, gestores escolares cujos estilos de liderança podem ser considerados como transformadores e envolvidos com as questões de ensino e de aprendizagem mostram-se comumente associados às percepções de autoeficácia mais intensas do que gestores considerados autoritários. (MCCULLERS; BOZEMAN, 2010)

A autoeficácia de gestores escolares também pode receber influências do apoio advindo dos órgãos governamentais (TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2004). Gestores escolares com crenças de autoeficácia fortalecidas tendem a perceber que o controle sobre as tarefas cotidianamente realizadas depende da liberdade de ação percebida pelos mesmos, embora reconheçam que as tarefas de administração geral sofrem influências externas, como das ações políticas e da comunidade em que a escola está inserida (CASANOVA; RUSSO, 2016, FISHER, 2011). Em São Paulo, alguns coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais revelaram atribuir seus desestímulos e percepções de incapacidade às precárias condições de trabalho e atribuíram suas percepções de autoeficácia às formações a que se dedicaram, buscadas de modo independente à rede oficial de ensino (MARTINS, 2012). Em outro estudo realizado com amostra advinda de escolas paulistas, foi identificado que os gestores percebem-se menos eficazes para administrar as demandas de tempo e controlar o estresse laboral. (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013)

Quanto à crença de eficácia coletiva escolar, pode-se comentar que sua contribuição para a motivação e o desempenho dos estudantes, seja advindo do positivo estabelecimento de expectativas de sucesso, o qual auxilia as pessoas envolvidas no processo educacional escolar a serem resilientes a fim de atingir seus objetivos (HOY, 2012). Esta crença tem sido definida como os julgamentos dos membros de uma escola de que seu con-

junto docente é capaz de organizar e executar os cursos de ação necessários para promover a aprendizagem e estimular a autoeficácia acadêmica e a autorregulação dos educandos. (BANDURA, 1997)

Ambas crenças têm sido associadas com maiores índices em avaliações em larga escala, mesmo em escolas cuja vulnerabilidade social é mais intensa (CASANOVA, 2013; HOY, 2012; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004). Como comentado por Casanova e Russo (2016), um estudo norte-americano realizado por McCullers e Bozeman (2010), identificou que a autoeficácia relaciona-se com a percepção dos gestores sobre a possibilidade de concretizar as metas impostas pelos órgãos governamentais em avaliações em larga escala. Esses autores ainda relataram que a permanência da avaliação ao longo do tempo é mais importante para influenciar a crença dos gestores do que o índice obtido pela escola na última avaliação, sendo que as metas e sistemas de avaliações elaborados pelo órgão político mais próximo das escolas são percebidos como mais viáveis do que metas elaboradas por órgãos federais.

Por meio de processos cognitivos, seletivos, motivacionais e afetivos mediados pelas crenças de eficácia, postula-se que os gestores escolares que se percebam mais autoeficazes e acreditem na capacidade coletiva da unidade escolar possivelmente terão condição de estabelecer objetivos pedagógicos mais desafiadores, permeados por expectativas de sucesso, e elaborar planos de ações a fim de concretizá-los. Estes também poderão lidar melhor com as atribuições e os problemas do cotidiano escolar, de modo a regular o próprio pensamento, o que pode contribuir para reduzir o nível de ansiedade e estresse percebido quanto ao trabalho escolar. Essas características, implicitamente associadas a gestores escolares que se percebam autoeficazes e que acreditem no coletivo escolar, levam a realizações de ações instrucionais que podem possibilitar melhor desempenho dos estudantes. (BANDURA, 1997; CASANOVA, 2013; HOY, 2012)

É importante destacar que essas crenças, oscilantes por definição, podem ser influenciadas pelo contexto de ação em que os gestores escolares desenvolvem suas atividades cotidianas. Faz-se necessário compreender que as políticas educacionais, dentre outros aspectos contextuais, podem atuar como fontes dessas crenças. Deste contexto, foca-se neste estudo, a avaliação em larga escala realizada no estado de São Paulo, conhecida

como Programa Qualidade na Escola que engloba o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse programa considera o desempenho dos estudantes, o fluxo escolar e a evasão, a partir dos quais estabelece metas de desempenho a serem cumpridas pelas escolas.

Desde 2007, a política pedagógica implantada na rede de ensino paulista parece limitar a autonomia pedagógica das escolas (AZEVEDO, 2011), bem como exige novas posturas de gestão escolar (FERNANDES, 2011), da qual seria esperado o desenvolvimento de ações que pudessem auxiliar os demais profissionais da escola para a utilização dos resultados em avaliações de larga escala como meios diagnósticos, que pudessem servir de base para novos planos de ações didático-pedagógicas. (MACHADO; ALAVARSE; 2014)

A atuação dos gestores escolares quanto às novas exigências parece ser algumas vezes realizadas como o cumprimento de uma atividade estritamente burocrática, de modo acrítico, necessária para a garantia de funcionamento da rede de ensino estadual paulista conforme as novas exigências político-pedagógicas (RUSSO; BOCCIA, 2009; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Em outras oportunidades, os gestores escolares veem-se entre os órgãos oficiais e o corpo docente, oscilando entre o cumprir estritamente a norma e o cumpri-la com posicionamento crítico, considerando as necessidades específicas da unidade escolar em que atuam (RUSSO; BOCCIA, 2009; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Há, ainda, o quase inexistente planejamento das ações dos gestores escolares, os quais concentram-se na resolução das questões cotidianas, limitando a realização de ações que a longo prazo possam alcançar os objetivos pedagógicos. (RUSSO, 2007)

As dificuldades aqui expostas, sem desconsiderar outras aqui não citadas, parecem ser decorrentes das políticas gerencialistas, com ênfase nas avaliações externas, as quais podem direcionar as novas posturas de gestão escolar à padrões mais individualistas, em detrimento do coletivo anteriormente estimulado nos documentos oficiais (FERNANDES, 2011). Tal aspecto parece ser contraditório ao tido como gestão escolar considerada “boa”. Isto porque tem sido pontuado que a desejada gestão escolar seja baseada na liderança a fim de conduzir a construção

e a execução do projeto pedagógico da escola, possibilitando a participação e integração dos educadores na unidade escolar em que atuam. (BONAMINO; LIMA, 2013)

Diante do exposto, aprofundar o entendimento sobre as relações entre as crenças de eficácia de gestores escolares com o cumprimento das metas estabelecidas no IDESP, faz-se necessário.

Método

O *software Survey* foi o instrumento que viabilizou a execução da coleta de dados *on line*. Todos os endereços eletrônicos disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo receberam um *e-mail* explicando sobre a participação voluntária, o sigilo e o uso dos dados para fins de investigações. Os gestores escolares que se voluntariaram acessaram um *link* que se encontrava no texto do *e-mail* e responderam os questionários.

Participaram desta pesquisa 228 gestores escolares, sendo 95 diretores, 34 vice-diretores e 99 gestores que não assinalaram a função exercida. Essa amostra apresenta idade entre 33 e 68 anos, é composta por 101 pessoas do sexo feminino e 23 do sexo masculino, revelou entre 2 e 45 anos de experiência docente e entre 1 e 35 anos de atuação na função de gestores. Quanto ao nível educacional, 38 participantes declararam ter cursado pedagogia, 15 licenciaturas diversas, 66 têm cursos de especialização, 10 mestrados e 1 doutorado. Quanto à atuação profissional, 101 participantes informaram que atuam apenas na escola pesquisada, 21 participantes atuam em outra escola pública, 3 participantes atuam também em escola privada e 2 participantes atuam em escolas públicas e privadas além da escola pesquisada. Para todas as questões de caracterização houve uma abstinência grande de respondentes, por tal razão os valores oscilam tanto.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

- (I) *Questionário de Caracterização do Participante*, por meio do qual foram obtidos dados sobre as características pessoais dos participantes (por exemplo: idade, gênero), as características de atividade

docente (por exemplo: tempo de atuação na gestão, formação, dentre outras) e de contexto (como: vulnerabilidade social em que a escola está inserida, infraestrutura da escola, número de alunos por sala). Informações sobre a concordância dos gestores com o IDESP e sobre o cumprimento da meta estabelecida pela escola na última avaliação, bem como sobre o grau de satisfação com o trabalho que exerciam também foram obtidas por meio deste instrumento.

- (2) *Questionário do Gestor Escolar* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; CASANOVA, 2013), composto por 18 itens, com respostas em formato Likert de 10 pontos, organizados em três fatores: autoeficácia para gerenciamento, autoeficácia para aspectos instrucionais e autoeficácia para liderança moral. Foi submetido a um estudo de busca de evidências com a amostra aqui estudada, no qual se verificou: 71,6% da variância explicada, MSA de 0,94 e consistência interna de 0,96. Tais índices indicam que esse questionário se mostrou adequado para o levantamento de dados sobre a crença de autoeficácia dos gestores escolares, considerando-se os referenciais psicométricos.
- (3) *Escala de Crenças de Eficácia Coletiva Escolar* (TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004; CASANOVA, 2013), composta por 12 itens, em formato Likert de 10 pontos. No estudo de busca de evidências realizado com esta amostra ficou evidenciado MSA de 0,95, possibilidade de explicar 73% da variância e organização unifatorial.

Os resultados foram obtidos através da análise de regressão logística univariada e multivariada, dada a natureza dicotômica (sim ou não) da variável dependente cumprir a meta do IDESP, com o auxílio do software SAS. Para aprofundar o entendimento sobre o cumprimento das metas no IDESP, foi realizada análise de conteúdo das respostas dissertativas disponibilizadas pelos participantes. Para tanto, buscou-se estabelecer as categorias após a leitura dos comentários, com base no referencial teórico que sustenta este estudo. Além disso, foram comparadas as respostas qualitativas com as percepções dos gestores escolares sobre as próprias capacidades para elevar os resultados das escolas em que atuam nos testes padronizados (esta capacidade está contida na escala de autoeficácia de gestores escolares) e sobre a eficácia coletiva escolar.

Resultados

1. Aspectos envolvidos com o cumprimento da meta no IDESP

Nesta amostra, 73 (56,59%) dos gestores escolares afirmaram ter cumprido a meta para o IDESP. Outros 56 (43,41%) responderam que não cumpriram a meta estabelecida, sendo que 99 gestores não responderam a essa questão. Diante disso, para as análises cujos resultados serão expostos a seguir, foram consideradas apenas as respostas válidas (n= 139). Como pode ser notado na Tabela 1, por meio da regressão logística univariada pode-se constatar que as variáveis idade e vulnerabilidade social mostraram ser significativamente associadas, quando consideradas de modo isoladas, com o cumprimento da meta do IDESP.

Pelo exposto na Tabela 1, pode ser afirmar que os participantes que cumpriram a meta estabelecida no IDESP foram os que apresentaram idade maior do que 45 anos e atuavam em escolas onde a vulnerabilidade social era considerada baixa.

Tabela 1: Resultados da análise de regressão logística univariada para cumpriu meta do IDESP (n=129)

Variável	Categorias	Valor-P	O.R.*	IC 95% O.R.*
Função	Vice-Diretor (ref.)	---	1.00	---
	Diretor	0.772	1.13	0.51 – 2.50
Tempo na função	<5 anos (ref.)	---	1.00	---
	5-10 anos	0.346	1.55	0.63 – 3.82
	11-15 anos	0.396	1.53	0.57 – 4.09
	>15 anos	0.923	1.05	0.37 – 2.97
Tempo na escola	<5 anos (ref.)	---	1.00	---
	5-10 anos	0.543	1.29	0.57 – 2.96
	11-15 anos	0.989	0.99	0.37 – 2.70
	>15 anos	0.992	0.99	0.27 – 3.66
Escola que atua tem	EM (ref.)	---	1.00	---
	EF I	0.074	2.40	0.92 – 6.25
	EF II	0.963	0.98	0.42 – 2.29
	EJA	0.567	0.58	0.09 – 3.74
Formação	Pedagogia (ref.)	---	1.00	---
	Licenciatura	0.361	0.57	0.17 – 1.92
	Especialização	0.269	1.59	0.70 – 3.61
	Mestrado/Doutorado	0.308	0.49	0.12 – 1.95

Idade	31-45 anos (ref.)	---	1.00	---
	>45 anos	<0.001	5,51	2.29 – 13.25
Sexo	Masculino (ref.)	---	1.00	---
	Feminino	0.674	1.22	0.49 – 3.02
Tempo de experiência docente	≤10 anos (ref.)	---	1.00	---
	11-15 anos	0.606	0.69	0.16 – 2.87
	>15 anos	0.759	1.20	0.38 – 3.84
Duração da jornada de trabalho	<20 h (ref.)	---	1.00	---
	20-40 h	0.971	0.98	0.29 – 3.32
	>40 h	0.796	0.83	0.21 – 3.32
Local da jornada	Nesta e em outra escola (ref.)	---	1.00	---
	Somente nesta escola	0,523	1,33	0,56 – 3,15
Número médio de alunos por turma	≥45 (ref.)	---	1.00	---
	40	0.626	1.40	0.36 – 5.41
	35	0.414	1.73	0.47 – 6.43
	30	0.122	2.80	0.76 – 10.32
Infraestrutura da escola	Insuficiente (ref.)	---	1.00	---
	Pouco adequada	0.475	0.68	0.23 – 1.97
	Adequada	0.798	1.14	0.42 – 3.10
	Muito adequada	0.361	3.00	0.29 – 31.63
Concorda com IDESP	Não (ref.)	---	1.00	---
	Sim	0.214	1,58	0,77 – 3,26
Vulnerabilidade social	Muito alta (ref.)	---	1.00	---
	Alta	0.397	0.61	0.20 – 1.90
	Média	0.012	3.07	1.28 – 7.36
	Baixa	0.059	4.91	0.94 – 25.52
	Nenhuma ou muito baixa	0.132	3.68	0.68 – 20.08
Satisfação com emprego	Pouco satisfeito (ref.)	---	1.00	---
	Satisfeito	0.477	0.71	0.28 – 1.82
	Muito satisfeito	0.155	2.14	0.75 – 6.12
AEG – Liderança moral	Variável contínua	0.131	1,374	0,910 – 2,075
AEG – Instrucional	Variável contínua	0.063	1,490	0,979 – 2,267
AEG – Gerenciamento	Variável contínua	0,550	1,129	0,759 – 1,678
AEG – Total	Variável contínua	0,158	1,369	0,886 – 2,117
Eficácia Coletiva – Total	Variável contínua	0,059	1,424	0,986 – 2,057

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para cumprir meta; (n=56 não cumpriram e n=73 cumpriram).

IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Ref.: nível de referência.

Fonte: os autores.

Para analisar a relação conjunta das variáveis investigadas com o cumprimento da meta do IDESP foi executada a análise de regressão logística multivariada, cujos resultados estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2: Resultados da análise de regressão logística multivariada para cumprir meta do IDESP (n=81)

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Valor-P	O.R.*	IC 95% O.R.*
1. Idade	31-45 anos (ref.)	---	1.00	---
	>45 anos	0.004	5.17	1.69 – 15.84
2. AEG – Instrucional	Variável contínua	0.046	1.673	1.009 – 2.774

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para cumprir meta; (n=30 não cumpriram e n=51 cumpriram).

IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. Ref.: nível de referência.

Fonte: os autores.

Pelos resultados da análise multivariada com critério *Stepwise* de seleção de variáveis, expostos na Tabela 2, observou-se que as variáveis idade e autoeficácia para aspectos instrucionais foram seleccionadas como sendo significativamente associadas a cumprir meta do IDESP. Tal resultado sugere que os gestores com maior chance de cumprir meta do IDESP foram: os com maior idade (>45 anos), os quais apresentaram uma possibilidade 5,2 vezes maior de cumprir a meta do que os gestores com idade entre 31-45 anos, e os com maiores escores de autoeficácia para aspectos instrucionais, os quais apresentaram possibilidade 1,7 vez maior de cumprir a meta do que os gestores com menores percepções de autoeficácia para aspectos instrucionais.

2. Razões expressas pelos gestores participantes

Quando analisadas as respostas descritivas foi observado que os gestores que *cumpriram a meta do IDESP* atribuíram tal êxito à:

- (1) aspectos de atividade docente, como: acompanhamento das atividades realizadas pelos professores e da gestão da sala de aula, ênfase em

- trabalhos que estimulassem a leitura, projetos diferenciados; projetos Ler e Escrever, aulas de reforço;
- (2) aspectos de contexto, como poucos alunos por turma, número elevado de professores efetivos, escolas pequenas;
 - (3) formação continuada realizada na própria escola;
 - (4) conselho de classe participativo;
 - (5) utilização dos resultados advindos das avaliações externas como meio diagnósticos, os quais direcionassem os trabalhos pedagógicos para estimular as habilidades e competências tidas como deficitárias, orientando o plano de ação escolar;
 - (6) aspectos relacionados às competências socioemocionais, como comprometimento docente, assiduidade docente, empenho docente, trabalho em equipe, assiduidade dos estudantes, participação consciente de alunos e familiares no processo educativo escolar.

No Quadro 1 pode ser observado alguns exemplos de respostas que elucidam as razões pelas quais os gestores explicam o cumprimento da meta do IDESP.

Pelo exposto na Quadro 1, pode se perceber que os gestores que disseram ter cumprido a meta apresentaram médias de eficácia entre 7 e 8, caracterizando que se percebem capazes e que acreditam no coletivo escolar. Também é possível perceber o envolvimento destes gestores escolares com as questões relativas aos aspectos instrucionais

Em relação aos gestores que disseram *não ter cumprido a meta do IDESP*, pode-se averiguar que as razões foram atribuídas à:

- (1) dificuldades dos estudantes, como falta de conscientização quanto à aprendizagem e às avaliações, falta de hábitos de estudos, de motivação para aprender e para efetuar as avaliações externas, indisciplinas gerais durante as práticas educativas, faltas no dia das avaliações externas, problemas com o uso e abuso de drogas;
- (2) questões relativas ao fluxo escolar, como evasão de alunos (poucas vezes justificado como necessário para que o aluno trabalhe e ajude a família) e repetência;
- (3) família, que não valoriza a educação escolar;

Gestor	Resposta disponibilizada	Auto-eficácia	Eficácia coletiva
A	Acompanhamento das ações dos professores em sala de aula; prioridade da formação docente em horários de trabalho pedagógico coletivo; presença de professor para recuperação contínua em sala de aula (2º professor). Acompanhamento dos mapas de sondagem do desenvolvimentoda Leitura e Escrita e matemática, bimestralmente.	8	7,16
B	Conseguimos fazer 120% da nossa meta pré estabelecida. Não foi um trabalho fácil. Requereu muita garra de todos nós, principalmente de uma Coordenação Pedagógica empenhada em capacitar professores, em montar um trabalho pedagógico eficiente, constante, metódico, que é miúdo, como o trabalho de uma formiguinha, e muito próximo da realidade de cada criança e da dificuldade que estas apresentam e precisam ser supridas. As rotinas bem feitas e observadas, pelo PC. As ATPCs bem montadas, dentro da realidade do momento. Os Diagnósticos bimestrais e os trabalhos de Recuperação. Foi muito importante para nossa escola ter participado de auto avaliações nos últimos anos. O PGE – Prêmio de Gestão Escolar nos levou a analisar todas as dimensões escolares. No ano posterior ao PGE, abaixamos o índice IDESP. Isso porém não nos fez desistir. Ficamos por muito pouco tempo infelizes e desestimulados, porém o ano recomeçando pusemo-nos à luta e fizemos o PAP – Plano de Ação Participativo que foi um ótimo condutor para as nossas ações educativas.	8	7,75
C	Presença do diretor efetivo, Pouca rotatividade dos professores, Equipe gestora e pedagógica coesa e comprometida, Vínculo afetivo de alunos com a escola, Participação da comunidade.	8	7,83

Quadro 1: Razões pelas quais cumpriram a meta do IDESP, segundo os gestores escolares

Fonte: Os autores.

- (4) responsabilização dos professores, como falta de comprometimento com o trabalho docente, falta de motivação, ineficiência em possibilitar aprendizagem significativa aos alunos;

- (5) aspectos de contextos, como grande rotatividade docente e alta vulnerabilidade social (mesmo quando a escola é central, mas recebe alunos de outras regiões, advindos de regiões com alta vulnerabilidade social);
- (6) formação docente de qualidade precária;
- (7) meta muito alta, devido ao êxito em avaliações externas anteriores, aspecto que dificulta o sucesso em cumprir as altas metas atuais.

No Quadro 2 pode ser notado alguns exemplos de respostas que elucidam as razões pelas quais os gestores explicam o não cumprimento da meta do IDESP.

Gestor	Resposta disponibilizada	Auto-eficácia	Eficácia coletiva
D	Os fatores que contribuíram foi a má formação dos profissionais, a falta de interesse dos alunos e a falta de acompanhamento da família.	6	6,2
E	Ausência de professores formados, ausência de professores experientes. Alunos sem vontade de estudar, sem ver um motivo para estudarem, alunos sem sonhos.	7	7,91
F	Penso que o que falta é a conscientização dos educandos em relação as responsabilidades e hábitos de estudos	8	7,25
G	Quantidade de alunos no índice abaixo do básico ainda alto e número de abandonos, apesar do exaustivo trabalho da Professora Mediadora durante o ano de 2014	5	5,33

Quadro 2: Razões pelas quais não cumpriram a meta do IDESP, segundo os gestores escolares

Fonte: Os autores.

Os três exemplos apresentados no Quadro 2 parecem responsabilizar outros atores, como professores, alunos e família, bem como questões de contexto pertinentes à carreira docente. Apesar dessa característica comum aos exemplos (e presentes na maioria das respostas que explicavam as razões para o não cumprimento das metas), o gestor D demonstrou baixa crença de autoeficácia para elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados e para a eficácia coletiva escolar. Esse aspecto demonstra uma

crença de eficácia pessoal e coletiva que pode estar ajustada à realidade, mas pode inibir o incremento de ações que poderiam levar ao cumprimento da meta. O participante G demonstrou uma crença de autoeficácia e de eficácia coletiva escolar, cujas médias podem ser consideradas próximas, mas evidenciam que este gestor confia pouco nessas capacidades, seja a pessoal ou a coletiva. Pelo pressuposto teórico, pessoas com pouca confiança estabelecem objetivos e expectativas de resultados baixas, sendo que conseqüentemente seus planos de ações podem ser deficitários. Talvez isso pode ter acontecido com esse gestor, cujas percepções de pouca capacidade podem ser evidenciadas no Quadro 2. Aparentemente, esse gestor não participou do desenvolvimento de alguma ação que visasse atingir a meta, posto que ele alega que a professora mediadora teve um trabalho exaustivo, mas sem êxito.

Já, as percepções relatadas pelos gestores E e F podem ser consideradas como moderadas, sugerindo que esses gestores confiam na própria capacidade e na capacidade coletiva da escolas em que atuam. No entanto, analisando mais profundamente seus comentários, à luz das crenças de eficácia, pode-se comentar que há uma incompatibilidade das crenças evidenciadas com as opiniões dos gestores, pois eles parecem acreditar que são capazes de elevar os resultados em avaliações externas, mas por meio dos discursos responsabilizam alunos e as condições de formação e de trabalho docente pelo resultado indesejado. Sabe-se que tais aspectos podem acontecer, mas pelo comentado pelos gestores, pode-se inferir que o incremento de ações específicas para tal fim não esteja sendo realizado devido à responsabilização. Essas opiniões também parecem sugerir que esses gestores escolares não percebem suas responsabilidades frente às questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Discussão

Ao analisar as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento da meta do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas, foi averiguado que os gestores escolares que tinham idade acima de 45 anos, atuavam em escolas cuja vulnerabilidade social era média ou baixa e tinham maiores percepções de autoeficácia

para aspectos instrucionais eram os que tinham maiores probabilidades de cumprirem as metas do IDESP. Destas três variáveis que mostraram contribuir significativamente para o cumprimento da meta do IDESP, a idade e a crença de autoeficácia para aspectos instrucionais foram as mais importantes, visto que os escores encontrados sugerem que estas variáveis, quando analisadas em conjunto, ampliam as chances do gestor escolar cumprir a meta, independentemente da vulnerabilidade social (que não foi significativa na análise conjunta). Tal resultado revela que a crença de eficácia dos gestores escolares constitui-se como um recurso fundamental para se otimizar o desempenho escolar mesmo em escolas cuja vulnerabilidade social seja alta e difícil de ser alterada, convergindo com estudos anteriormente realizados (CASANOVA, 2013; HOY, 2012). Importante também é destacar o papel da crença de autoeficácia para aspectos instrucionais, o qual traz implícito o entendimento de que o gestor que se perceba mais autoeficaz para aspectos instrucionais envolve-se mais nos aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola em que atua, não atuando exclusivamente como agente normalizador ou burocrático, o qual se preocupa apenas em cumprir os processos administrativos vigentes.

Essa relação entre autoeficácia dos gestores escolares para aspectos instrucionais e o cumprimento da meta no IDESP pôde ser verificada também pela análise qualitativa realizada. Essa relação fica claramente exposta na categoria de análise denominada aspectos de atividade docente, a qual engloba o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores e da gestão da sala de aula, ênfase em trabalhos que estimulassem a leitura, realização de projetos diferenciados e aulas de reforço e utilização dos resultados advindos das avaliações externas como meio diagnósticos, os quais direcionassem os trabalhos pedagógicos para estimular as habilidades e competências tidas como deficitárias, orientando o plano de ação escolar. Conforme o verificado, as razões que os gestores escolares explicitaram como sendo as causas do cumprimento da meta do IDESP constituem-se como ações relacionadas aos aspectos instrucionais, que, pelo aporte teórico aqui utilizado, requer que o gestor escolar se perceba capaz de planejar, liderar e acompanhar a implementação de atividades instrucionais para que, por meio de processos mediadores as ações possam ser executadas. (BANDURA, 1997; CASANOVA 2013)

Outros aspectos foram elencados pelos gestores escolares como fatores contribuições ao cumprimento da meta do IDESP como: aspectos de contexto (poucos alunos por turma, número elevado de professores efetivos, escolas pequenas); formação continuada realizada na própria escola; e aspectos relacionados a habilidades socioemocionais (comprometimento docente, assiduidade docente, empenho docente, trabalho em equipe, assiduidade dos estudantes, participação consciente de alunos e familiares no processo educativo escolar). Eles expõem a contribuição de aspectos de contexto, os quais coincidem com o exposto na literatura da área (BONAMINO; LIMA, 2013; CASANOVA, 2013), evidenciando que pensar a estrutura escolar, física e pedagógica, dentro de uma organização que possibilite que o trabalho educativo possa ser realizado de modo adequado coloca-se como um requisito a fim de se oferecer uma educação escolar de qualidade nas escolas públicas paulistas. Os aspectos aqui classificados como relacionados às habilidades socioemocionais, quando analisados pela ótica da teoria social cognitiva, também podem ser explicados pela inferência de que os gestores escolares que se percebem autoeficazes para liderar moralmente a equipe escolar que dirigem, exercendo a liderança transformativa, podem contribuir para que o corpo docente seja mais comprometido com a escola, aspecto que pode ampliar o empenho docente e o trabalho em grupo. Tal característica de liderança associada à autoeficácia do gestor escolar também pode contribuir para que ele organize e execute ações que envolva os estudantes e os familiares no cotidiano escolar, visando ampliar a valorização da educação escolar por esses atores, aspecto que pode contribuir para que estudantes e familiares também se comprometam mais com a educação escolar, levando a um envolvimento maior com os fazeres atrelados ao aprender, os quais podem ao cumprimento da meta estabelecida no IDESP.

É interessante lembrar que os gestores escolares que não cumpriram a meta relataram menores percepções de eficácia, constatação que sugere a necessidade de intervenções que visassem fortalecer essas crenças. As razões pelas quais esses gestores escolares justificaram o não cumprimento da meta foi, em sua maioria, relativa à responsabilização de docente e de estudantes como atores que não se envolviam e não cumpriam seus papéis como pressuposto. Ora, bem se sabe que uma postura de isenção de responsabilidade e de responsabilização do outro

pouco pode contribuir para que o gestor escolar exerça a sua função, como coordenador dos esforços a serem realizados a fim da realização de objetivos comuns à dada unidade escolar.

Destaca-se a praticamente inexistente contribuição da vulnerabilidade social como variável explicativa do cumprimento da meta aqui analisadas. Tal resultado soma-se aos estudos anteriores (BANDURA, 1997; HOY, 2012; CASANOVA, 2013), cujos resultados evidenciaram que as crenças de eficácia fortalecidas, constituem-se condição essencial para que os alunos das escolas localizadas em comunidades mais vulneráveis possam ter acesso à educação escolar de qualidade, a qual permita ascensão social deles.

A não significância da eficácia coletiva escolar aqui verificada difere do constatado por Casanova (2013), cuja pesquisa evidenciou correlação significativa dessa crença como cumprimento da meta no IDESP. Uma possibilidade explicativa para a diferença de resultados pode ser decorrente da técnica de análise utilizada, o que sugere a necessidade de novos estudos.

Como exposto nesta discussão, esta pesquisa contribui para corroborar que a crença de autoeficácia dos gestores escolares pode ser um meio a ser estimulado visando fortalecer as escolas frente aos desafios inerentes à vulnerabilidade social e ao desempenho no IDESP. No entanto, alerta-se sobre o perigo da rotulação advinda por meio dos resultados negativos obtidos via avaliações em larga escala, os quais, nem sempre são analisados coerentemente com cada escola. Assim, é necessário atentar para a utilização das avaliações em larga escala, evitando-se estabelecer um *ranking* escolar, visando diagnosticar quais conteúdos, habilidades e competências foram aprendidas ou não (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI; RUSSO 2014; PARO, 2011), a fim de evitar criar escolas que, embora legalmente pertençam aos sistemas da rede escolar paulista, sejam excluídas do mesmo.

Nota

- 1 Os participantes e os instrumentos de coleta de dados são os mesmos apresentados em Casanova e Russo (2016). Não obstante, os objetivos e análises de dados são distintos dos aqui expostos. Isto decorre do fato de que os dois estudos integraram uma ampla investigação sobre crenças de eficácia de gestores escolares.

Referências

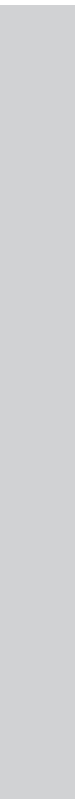
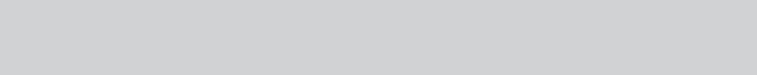
- AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAAE*, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.
- BANDURA, A. *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company, 1997.
- BONAMINO, A.; LIMA, N.C.M. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, A.M. et al. (Org.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 92-117.
- CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de autoeficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 42, p. 01-11, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150020>>. Acesso em: 01 nov. 2017. .
- CASANOVA, D.C.G. *Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. 2013. 177 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.
- FERNANDES, M.J.S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. *RBPAAE*, v. 27, n. 3, p. 453-474, set/dez.2011.
- FISHER, Y. The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept. *Social Psychology of Education: an International Journal*, v. 14, n. 1, p. 93-117, Mar./2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ913128>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Autoeficácia de Gestores Escolares: algumas percepções. In: SIMPÓSIO DO LAGE, 9., 2013. Campinas-SP. *Governança democrática na educação: sistema, rede e escola*. Campinas: UNICAMP/FE, 2013. p. 108-112.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G.; RUSSO, M.H. Autoeficácia de diretores escolares: alguns aspectos que interferem em suas crenças. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, 2014.
- HOY, W. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, v. 50, n. 1, p. 76-97, 2012. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ954101>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O.M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *RBPAAE*, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014.

- MARTINS, P. C. N. O professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa “São Paulo faz Escola”. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.
- MCCULLERS, J. F.; BOZEMAN, W. Principal Self-efficacy: The effects of No Child Left Behind and Florida school grades. *NASSP Bulletin*, v. 10, 2010.
- PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011a. 248 p.
- RUSSO, M. H. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, C. et al. *Políticas educacionais & discursos pedagógicos*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- RUSSO, M. H.; BOCCIA, M. B. Diretor de escola pública: Categorias teóricas de análise na pesquisa sobre o seu papel. *EccoS*, v. 11, n. 2, p. 587-604, jul./dez. 2009.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; BARR, M. Fostering student achievement: the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, v. 3, p. 187-207, 2004. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ824125>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. Principals' sense of efficacy: assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, v. 42, p. 573-585, 2004. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230410554070?journalCode=jea>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A. et al. (Org.). *Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha*. Brasília: OEI, Liber livro: São Paulo: FCCH, 2006.

Recebido em 13 jul. 2015 / Aprovado em 22 ago. 2017

Para referenciar este texto

CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de eficácia de gestores escolares e as metas do IDESP. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 157-175. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.5858>>.



A ATIVIDADE EXPERIMENTAL COMO ESTRUTURA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CECINE NOS ANOS DE 1960 E 1970

THE EXPERIMENTAL ACTIVITY AS A STRUCTURE OF SCIENCES
TEACHING AT CECINE IN THE 1960'S AND 1970'S

Kênio Erithon Cavalcante Lima

Doutor em Educação. Professor do Programa Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO)
da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE – Brasil.
keniolima77@gmail.com

Francimar Martins Teixeira

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, Recife, PE – Brasil.
teixeirafrancimar@gmail.com

RESUMO: Este estudo tem por objetivo caracterizar o ensino e as estratégias com experimentações realizadas no Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE), nas décadas de 1960 e 1970, para as intervenções nos cursos de atualização e de formação aos professores das Ciências Naturais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Realizamos pesquisa documental nos arquivos do CECINE e entrevistas a ex-professores formadores de professores que trabalharam no Centro na época. Constatamos que muitas das intervenções buscavam disseminar uma nova proposta de ensino, baseada nos currículos estadunidenses, tomando como referencial as atividades práticas experimentais. Desejava-se que os professores em formação se apropriassem das técnicas e modelos experimentais orientados nos currículos para replicarem entre seus alunos, com adaptações e ajustes, disseminando o conhecimento científico, no intuito de popularizar a Ciência na região.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Experimental. Currículos Estadunidenses. Formação de Professores.

ABSTRACT: This study aims to characterize the teaching and the strategies with experiments conducted at Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE) in the 1960's and 1970's for interventions in refresher courses and professional qualification for teachers of Natural Sciences in the North and Northeast of Brazil. We carried out a documentary research in the archives of CECINE and interviews with ex-teachers which formed teachers and worked at CECINE in that time. We verified that many of the interventions aimed to spread a new teaching proposal, based on the US curricula, taking as reference the practical experimental activities. It was expected that undergraduate teachers would take possession of the techniques and experimental models oriented in the curricula to replicate among their students, with adaptations and adjustments, disseminating scientific knowledge in order to popularize Science in that region.

KEYWORDS: Experimental Activity. US Curricula. Teacher Training.

Situando no tempo: o que foi o Centro de Ensino de Ciências do Nordeste?

Fundado oficialmente em 1965, o Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE) foi pensado para contribuir na formação e atualização de professores, com novas propostas de ensino no campo das Ciências Naturais (SILVA, 2012). O CECINE foi criado com recursos provenientes de programas da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), além dos investimentos e doações feitas por fundações internacionais e da colaboração via parcerias com governos estaduais e secretarias municipais da região (NASCIMENTO, 2014; LIMA, 2015; TEIXEIRA, LIMA, NARDI, 2017). Os financiadores custearam a estrutura física, a aquisição de equipamentos, o pagamento das bolsas dos professores formadores, dos técnicos de laboratório e dos bolsistas (estagiários) e os auxílios aos professores em formação. (SILVA, 2012; LIMA, 2015)

Em suas intervenções, o CECINE objetivava modificar pressupostos de um ensino de Ciências predominantemente livresco e conteudista ao implantar estratégias de ensino e recursos didáticos diversos, no propósito de qualificar cientificamente e tecnologicamente a população escolar do Norte e Nordeste brasileiro. É certo afirmarmos que foram muitos os desafios, no entanto, as condições em que aconteceram as intervenções para a atualização e formação de professores para o ensino de Ciências no Centro ainda são questões a serem esclarecidas.

Para esse recorte, questionamos: Que tipos de experimentos / atividades experimentais e em que circunstâncias foram divulgados pelos materiais utilizados no CECINE nas décadas de 1960 e 1970, orientados pelos currículos estadunidenses? Por objetivo, desejamos caracterizar as intenções de ensino e as estratégias com experimentações realizadas no CECINE, nas décadas de 1960 e 1970, para as intervenções nos cursos de atualização e de formação aos professores das Ciências Naturais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Pressupomos que muito do que foi ensinado e disseminado na época ainda ecoa em muitas de nossas práticas nos dias atuais.

Nossa pesquisa se caracteriza como documental e por levantamento por meio de entrevistas semiestruturadas (RICHARDSON, 2011). Consultamos registros – atas de reuniões – do CECINE e entrevistamos

nove de seus ex-professores e dois ex-professores colaboradores das atividades do Centro. Para procedermos à análise das experimentações e de suas aplicações ocorridas nos cursos oferecidos pelo CECINE tomamos como referência teórica o conceito de discurso proposto por Foucault (2008a; 2008b).

Concretamente, buscamos identificar o entendimento do que é experimentação, suas implicações e meios didático-metodológicos, e como ela foi conduzida no e pelo CECINE nas décadas de 1960 e 1970. Na construção deste trabalho, temos que o discurso define as concepções e orienta os comportamentos na formação dos sujeitos, estes envolvidos por uma série de conhecimentos e normativas que lhes permite estar no e pertencer ao discurso (FOUCAULT, 2008a; FOUCAULT, 2008b). Em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita, o discurso sempre sofre seleção, organização e redistribuição na sua produção, por haver mecanismos nas sociedades que o controlam. Perpassa por certo número de procedimentos que conjuram seus poderes e perigos, não permitindo ao sujeito falante dizer tudo, falar de tudo em qualquer circunstância, de acreditar que será fácil pronunciar coisas novas e estas serem aceitas sem contestações.

A experimentação como norte das atividades no CECINE

O ensino experimental seria a referência e o diferencial nas atividades do CECINE, distinguindo-se do que era entendido por ensino tradicional, presente em suas intervenções, planejamentos e metas, como destacado na passagem seguinte: “a seção de Física precisa com urgência de material para fazer o ensino experimental, do contrário limitar-se-á ao ensino tradicional com giz e quadro negro.” (CECINE, Ata do Conselho Científico CECINE, p. 43A, 14/07/1967) Sob a mesma premissa, há o comentário na própria ata de que “o presidente [do Conselho Científico do CECINE] informou que uma das metas prioritárias do CECINE é incentivar o fabrico de material, organização dos kits e publicações” (id. ib.), demarcando um espaço e um compromisso com a propagação dos modos de ensino para apropriação dos conhecimentos científicos pela rea-

lização de experimentos. Sendo assim, evidencia-se que o limiar entre ensino tradicional e educação científica moderna que se propuseram a ensinar pairava entre realizar ou não realizar o ensino das Ciências Naturais com experimentos.

Tornar-se-ia uma prática constante submeter os professores em qualificação e/ou formação a atividades orientadas por roteiros e manuais, deixando-os com a liberdade de manusear equipamentos e os procedimentos experimentais para se fazerem ativos, e não espectadores no processo de apropriação dos conhecimentos científicos. Dessa forma, desejava-se que reproduzissem em seus espaços de sala de aula práticas e rituais conforme orientados e ensinados, na perspectiva de apontarem para seus alunos que “o importante era a investigação científica dos problemas [pois] investigando, o aluno participaria, ativamente, da descoberta dos conhecimentos contidos no fenômeno pesquisado.” (GOUVEIA, 1992, p. 107)

Defendia-se que era necessário apropriar os professores com as técnicas e procedimentos de segurança de laboratório – curso obrigatório ofertado pelo CECINE antes dos cursistas iniciarem as atividades práticas –, no compromisso de familiarizá-los com os recursos, equipamentos e estratégias a que deveriam reproduzir – se assim os tivessem – em suas escolas (BYBEE, 2007; KILPATRICK, 2009). As interferências deveriam ser mínimas, comumente em situações de inconsistências na execução dos roteiros ou no incorreto uso dos equipamentos. Os cursistas necessitavam se apropriar e apresentar “comportamento do cientista” (CECINE, Entrevista Ex-professor CECINE P2, 11/2014) para que “pudessem conduzir a um melhor entendimento para os alunos, isso a gente fazia.” (CECINE, Entrevista Ex-professor CECINE P3, 11/2014)

A teoria sobre os conhecimentos científicos validados na época se relacionava com a prática experimental de forma consistente, entendendo que “não tinha nenhum curso no CECINE que não fosse experimental” (CECINE Entrevista Ex-professor CECINE P7, 11/2014, grifo nosso), assumindo que a experimentação “era a base do CECINE. Experiência acima de tudo. Então eles montavam as experiências. Apenas nós orientávamos.” (CECINE, Entrevista Ex-professor CECINE P4, 12/2014, grifo nosso) Descreve-se, com valores diferentes, que a relação teoria e prática com experimentos nas intervenções do CECINE estariam de 40% a 70% para a parte prática, firmando uma concepção de ciências na ideia

de se “aprender fazendo” (CECINE, Entrevista Ex-professor CECINE P4, 12/2014, grifo nosso), do “experimental excessivamente” (CECINE, Entrevista Ex-professor CECINE P2, 11/2014, grifo nosso), para apropriar as pessoas das técnicas e criar comportamentos num contexto que imitasse a prática do cientista.

Dentre os cursos ofertados pelo CECINE estavam os chamados “cursos de férias”. Toda a execução desses cursos fora orientada para a aquisição dos novos conhecimentos científicos, acrescido de aprendizado de estratégias e de recursos didáticos, orientados pelo uso dos livros e dos manuais que eram acompanhados dos kits destinados aos experimentos. As discussões teóricas eram referendadas e ratificadas com atividades experimentais, isto é, um ensino firmado em evidências que confirmavam conhecimentos científicos e, em alguns casos, com a necessidade de manuseio de equipamentos sofisticados. Assim, a prática assumia claro propósito de reproduzir técnicas.

As atividades experimentais instituídas nos cursos e treinamentos do CECINE instruíam sobre como realizar tais práticas. Para tanto, conforme verificamos nas Atas do CECINE, foram introduzidos nos cursos o aprendizado de manuseio de equipamentos e de materiais adquiridos pelo CECINE para tal propósito, atestado pela “necessidade de um sapário com instalações confortáveis para a seção de Biologia” [...], e ratificado como compromisso de que “o sapário poderá ser adquirido com verba do MEC.” (CECINE, p. 37A, 21/03/1967, grifo nosso)

O propósito de se vivenciar os experimentos nos cursos ofertados pelo CECINE se justificava para o aprendizado de técnicas que depois eram replicadas em atividades práticas, com ou sem adaptações, orientadas nos currículos estadunidenses (KRASILCHIK, 1972; NARDI, 2005; BYBEE, 2007; KILPATRICK, 2009; TEIXEIRA, 2013; TEIXEIRA, LIMA, NARDI, 2017). A qualificação dos professores tinha por propósito a reprodução dos recursos e das estratégias trabalhadas nos cursos de atualização e de formação nas salas de aula e nos laboratórios das escolas. Na concepção de ensino de Ciências disseminado pelo CECINE, a apropriação dos kits de experimentação, para a execução de muitas das atividades práticas inseridas como novos métodos de ensino, oportunizaria relacionar a prática dos experimentos com a teoria científica que colocaria qualquer sujeito compartilhando dos mesmos campos de saberes disci-

plinares – pertencia a um discurso científico da modernidade firmado com os currículos estadunidenses. (KRASILCHIK, 1972; NARDI, 2005; BYBEE, 2007; KILPATRICK, 2009; TEIXEIRA, 2013; TEIXEIRA; LIMA; NARDI, 2017)

As intervenções e os objetivos aplicados pelo CECINE ratificavam orientações da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 – Lei 4.024 (Brasil, 1961), a qual instituía, dentre outras orientações, a proposta de um novo paradigma para o ensino de ciências, orientado por métodos experimentais a serem aplicados frequentemente nos laboratórios escolares, constituindo, para o Brasil dos anos de 1960, uma nova metodologia (GOUVEIA, 1992). O método experimental, posto como estratégia de ensino, só ratificou uma compreensão vigente de que a Física – o mesmo valendo para as outras áreas das Ciências Naturais como a Biologia e a Química – apresentava como componente mais importante para a sua execução “as experiências de laboratório que devem ser feitas pelos próprios estudantes.” (CARVALHO, 1972, p. 109) A intenção de criar situações favoráveis ao incentivo para a formação de cientistas, premissa instituía no CECINE para os professores cursistas com propósito de alcançar os alunos do Ensino Secundário e Superior das regiões Norte e Nordeste brasileiro, edificou um ambiente que simulava e vivenciava como rotina os hábitos e gestos de um cientista. Os cursistas eram estimulados a manipular, observar, propor hipóteses e concluir, com e na base de teorias, conhecimentos a que os experimentos foram relacionados.

O experimento, como novo modelo de estratégia de educação científica, envolveu e seduziu os professores a compartilharem dos mesmos procedimentos nas demonstrações e/ou investigações quando se colocaram no desafio de manipular os fenômenos naturais. Os experimentos se mostrariam a parte mais relevante e representativa, sendo entendido como proposta e estratégia “fundamental, revolucionária, encantadora” (CECINE, Entrevista Ex-professor CECINE P4, 12/2014, grifo nosso) no contexto e nos procedimentos das transformações efetivadas para o ensino das Ciências no e pelo CECINE, orientados ao uso seguro e correto do laboratório e de seus equipamentos.

Tudo acontecia com experimentos, para se confirmar o conhecimento teoricamente trabalhado, na certeza de que o método experimental revolucionaria o ensino das Ciências Naturais por dar maior credibi-

lidade e “certeza” ao conhecimento teoricamente instituído pelos campos de saberes disciplinares da Biologia, da Física e da Química. Tratar-se-ia de uma tendência mundial, focada no desejo de qualificar o ensino das Ciências e então criar condições favoráveis para formar novos e qualificados cientistas, instituindo o laboratório como ambiente mais significativo para o novo modelo de ensino das Ciências Naturais, ao constituí-lo em espaço prioritário para o trabalho experimental (CARVALHO, 1972, p. 19). As Ciências Naturais saíam de uma proposta metodológica de aulas expositivas e demonstrativas, caracterizadas por pouca participação e envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento, para uma apropriação de abordagens mais técnicas e elaboradas, deixando o estudante um pouco mais na condição de sujeito participativo e investigativo (CARVALHO, 1972; KRASILCHIK, 1972). De certa forma, essa foi a proposta e a intenção dos projetos implantados com os currículos estadunidenses adotados pelo Brasil, trabalhados pelo CECINE e demais Centros de Ensino de Ciências pelo país. Entretanto, não aconteceu tudo como planejado, dada a própria fragilidade estrutural e de disponibilidade de recursos das escolas que não foram satisfatoriamente capacitadas. (LIMA, 2015)

Certamente, a intenção de relacionar o estudo dos conhecimentos científicos a atividades experimentais objetivava testar novas propostas de ensino e implantar uma nova compreensão de educação científica, elegendo os experimentos como mecanismos de apropriação de técnicas e do conhecimento então ensinado. Colocou-se, na compreensão do CECINE, como o diferencial entre o ensino tradicional e o ensino moderno, revolucionário e necessário para desenvolver o Nordeste, dando a oportunidade de estudantes do Ensino Secundário e Superior se apropriarem de uma teoria científica confirmada e testada com o método experimental. Da mesma forma, apropriariam a sociedade da capacidade de relacionar conhecimentos científicos com os acontecimentos e potencial da natureza, a qual deveria ter seus recursos explorados como condição de desenvolver a região por pessoas racionais que, com embasamento científico, atuariam dentro das orientações científicas para explorar e usarem os recursos naturais. (FURTADO, 1959)

Por meio do CECINE, o projeto de inserção dos currículos estadunidenses (KRASILCHIK, 1972; NARDI, 2005; BYBEE, 2007;

KILPATRICK, 2009; TEIXEIRA, 2013) encontrou um importante espaço para se testar e disseminar a proposta de uma educação científica arraigada em modelos de experimentação. Pois dentro da compreensão de ex-professores do CECINE e de referenciais (REIS, 1968), o desejo de qualificar o ensino das Ciências Naturais e da Matemática se fixava na necessidade de se criar condições e estímulos para qualificar as pessoas à tarefa de desenvolver a região. Firmava-se no compromisso de um ensino focado no aluno, dando-lhe “oportunidade de realizar os experimentos propostos, levando-o a descobrir os conteúdos científicos a serem aprendidos, porém, dentro da estabelecida lógica científica.” (GOUVEIA, 1992, p. 91)

O uso de experimentos nas aulas claramente se confirma como essencial, na concepção de muitos dos ex-professores, ao compreenderem que o papel do CECINE nesse processo era oportunizar ao estudante o “aprender fazendo” – concepção de ensino baseado nos princípios tecnicistas, ou de que é necessário criar condições para o estudante “aprender a aprender” –, concepção de ensino baseado nos princípios escolanovistas. (GOUVEIA, 1992; CAMPOS, SHIROMA, 1999; SANTOS, PRESTES, VALE, 2006; BYBEE, 2007; KILPATRICK, 2009)

O tecnicista entraria na educação científica brasileira da época, com toda uma proposta e concepção estrutural-funcionalista, para se somar à ideologia da teoria do capital humano, contextualizando e dando sentido à modernidade: “na pedagogia tecnicista o elemento principal é a organização racional do trabalho educativo; o professor e o aluno são secundários e colocados na função de executores do processo pedagógico elaborado e coordenado pelos especialistas.” (GOUVEIA, 1992, p. 36) Nesse caso específico, atrelado às atividades do CECINE, coube aos professores formadores definir que cursos e conteúdos, que atividades experimentais seriam ofertadas aos professores cursistas, no compromisso desses reproduzirem em suas salas de aula o que foi apreendido como prática docente. Pois, na ordem do discurso da época, os cursistas não estavam qualificados a discutir o conhecimento, apenas reproduzi-lo e executá-lo como aprenderam. (op.cit.)

Não coube aos professores do Ensino Secundário participar da elaboração das propostas de ensino com experimentos, por serem atribuições definidas e privilegiadas de um grupo de especialistas responsáveis por elaborarem as propostas para os professores cursistas executarem. Tal concepção dos especialistas dificultou um aspecto essencial no processo

de apropriação do conhecimento dos professores que se atualizavam e/ou se formavam: o de propor situações de ensino que atendessem também às necessidades particulares das regiões e de seus alunos. Pois quando se participa do processo de construção do que será ensinado, maior e melhor tende a ser a apropriação do conhecimento a ser disseminado (MELO, 2000; SOUSA, 2013). Mas a concepção da época se situava em ofertar a proposta pronta – planejamento e orientações – para ser executada pelos professores, o que reforçou ainda mais “a dependência dos professores em relação aos especialistas de ensino das ciências.” (GOUVEIA, 1992, p.78)

Sob o argumento de que a evolução tecnológica e industrial do Brasil exigia diversidade de especialidades para atender à divisão do trabalho, o modelo de ensino com experimentação colocou o aluno na condição de sempre “aprender a fazer” coisas para se conduzir adequadamente à apreensão de técnicas que melhor o apropriaria de conhecimentos, contrariando a premissa do sistema formal de educação, responsável por conduzir o aprendiz a descobrir por ensiná-lo a aprender (TEIXEIRA, 1977). Para esse autor escolanovista, “não se deve ensinar pela informação, mas levando o aluno a apreender a ‘estrutura’ do saber que estiver estudando” (op.cit., p.243), conduzindo-o, na compreensão da época, a descobrir e produzir conhecimento novo não resultante de pesquisas, mas do que já é de conhecimento do aprendiz. Assim, nessa nova concepção de educação científica no modelo experimental, o mesmo autor define seu contexto:

[...] visando à educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos ‘intelectuais’, no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios. (op.cit., p. 144)

A própria composição dos professores formadores no CECINE – em sua maioria engenheiros e bacharéis das Ciências Naturais e Médicas

– confirmava o desejo de que a educação científica que propagavam nos cursos de atualização e nos Seminários Programados – atividade complementar do CECINE – abordassem temas diversos para capacitar e formar futuros pesquisadores, reproduzindo nas práticas experimentais comportamentos a serem replicados nas escolas. O laboratório se constituiu como o espaço condizente para reproduzir o modo de ensinar e o modo de se comportar, com domínio das técnicas pelos praticantes da experimentação, o que foi investido como política instituída por órgãos e instituições, a exemplo da Sudene. (NASCIMENTO, 2011; TEIXEIRA, LIMA, NARDI, 2017)

Entendia-se que era importante aprender fazendo. Foi necessário estar no laboratório, testar para confirmar o conhecimento científico, o que não se distanciaria das concepções escolanovistas, por muito tempo defendidas, do aprender a aprender. Fato maior desta preocupação existente no CECINE se manifestou nas exposições das Feiras de Ciências, coordenadas pelo referido Centro, com objetivos claros e defendidos, os quais se colocam objetivos como: “[...] despertar no estudante de nível médio o interesse pela pesquisa (...) despertar nos estudantes o interesse pelas ciências básicas; dar ao público o que ele precisa, isto é, despertar-lhe o interesse pela pesquisa em nível mais elevado [...]” (CECINE, p. 27A, 29/09/1966, grifo nosso) Em outra passagem da mesma ata sugere-se “[...] que a Comissão Julgadora da II Feira fosse composta de cientistas evitando a penetração de leigos como na I Feira [...]” (grifo nosso), o que reforça o desejo da perfeição e o propósito de expor a Ciência com seriedade, comprometida com o paradigma em que o CECINE se sustentava.

A forma do CECINE planejar e executar as Feiras de Ciências só ratifica o desejo de crescimento e popularização do conhecimento científico na região Nordeste. Era o desejo e o propósito de disseminar e fortalecer a ciência então estabelecida no Centro, para ultrapassar o simples propósito de atualizar e formar os professores; mas, antes de tudo, qualificar o ensino para ampliar a possibilidade de se formar cientistas para atuar no projeto de desenvolvimento da região (FURTADO, 1959). As Feiras de Ciências seriam a consagração de um processo de elaboração, execução, interpretação e conclusões de hipóteses que o estudante do Ensino Médio Secundário necessitaria passar para melhor se apropriar do que é exigido para um futuro cientista.

O melhor resultado dessa expressão científica e tecnológica no Ensino não consistiria nem se restringia à “exibição de aparelhos e cartazes, mas na apresentação de experiências ou observações bem documentadas, com a presença de seus autores, que explicam ao público aquilo que estão expondo.” (REIS, 1968, p. 305). Por certo, houve todo um compromisso do CECINE na disseminação do conhecimento científico, materializado nas Feiras de Ciências, o que assumiu significância e reconhecimento pelo investimento e planejamento então despendidos por parte dos professores e coordenação ao assegurarem toda uma estrutura e se comprometerem nas feiras.

Ao analisar as propostas e intervenções com as atividades experimentais aplicadas pelo CECINE, claramente se confirma o real desejo e compreensão de que é manipulando, testando as sequências de eventos dos experimentos que os estudantes – professores cursistas em formação e, posteriormente, seus estudantes do Ensino Secundário e Superior – efetivamente aprenderão e confirmarão o que já é definido e certificado cientificamente. O CECINE – seus professores formadores – claramente se orientou pelos currículos estadunidenses para aplicar seus recursos didáticos. Recursos embasados nas teorias científicas disponibilizadas pelo acervo bibliográfico – diverso e qualificado cientificamente – de que dispunha para a consulta de quem se interessasse.

Propositadamente, as intervenções nos cursos envolveriam o professor em formação com atividades para que esse pudesse “aprender a aprender”, não somente o conhecimento, mas muito mais: apropriar-se das novas estratégias e recursos – “aprender a aprender a ensinar” (CAMPOS; SHIROMA, 1999) – para depois, em seus espaços escolares, colocar-se na condição de disseminador do conhecimento assimilado aos seus estudantes, no desafio de proporcionar condições semelhantes às que tiveram nos cursos de atualização e formação ofertados pelo CECINE.

Agradecimentos

Agradecemos à coordenação do CECINE por nos disponibilizar a consulta aos seus documentos e registros; aos ex-professores que dispuseram de seu tempo para contar um pouco mais de suas histórias, as quais se confundem com a própria história do Centro.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 4.024)*, 1961, Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- BYBEE, R. W. Do We Need Another Sputnik. *National Association of Biology Teachers*. Published: October, 2007. Disponível em: <<http://www.bioone.org/doi/10.1662/00027685%282007%2969%5B454%3ADWNAS%5D2.o.CO%3B2?journalCode=ambt>>. Acesso em: 22 out. 2016.
- CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 196, p.483-493, set./dez., 1999. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/.../1988/962>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- CARVALHO, A. M. P. *O ensino de física na Grande São Paulo: estudo de um processo em transformação*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP. 1972.
- CECINE. Universidade Federal de Pernambuco. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC. *Ata do Conselho Científico CECINE*. Recife, PE: UFPE, 1966.
- CECINE. Universidade Federal de Pernambuco. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC. *Ata do Conselho Científico CECINE*. Recife, PE: UFPE, 1967.
- CECINE. Universidade Federal de Pernambuco. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROExC. *Ata do Conselho Científico CECINE: entrevista ex-professor CECINE P3*, 11/2014. Recife, PE: UFPE, 2014.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008a.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2008b.
- FURTADO, C. *A Operação nordeste*. Rio de Janeiro: MEC/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959.
- GOUVEIA, M. S. F. *Cursos de Ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas/SP, 1992.
- KILPATRICK, J. Five lessons from the new math era. *New York State Mathematics Teachers' Journal*, N. 58, p. 87–90, 2009. (Original work published on-line in 1997). Disponível em: <[at http://www.nationalacademies.org/sputnik/kilpatin.htm](http://www.nationalacademies.org/sputnik/kilpatin.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- KRASILCHIK, M. *O Ensino de biologia em São Paulo: fases de revolução*. Tese da Faculdade de Educação, USP, pp.184, 1972.

LIMA, K. E. C. *Discurso de professores e documentos sobre o experimento do CECINE (Centro de Ensino de Ciências do Nordeste) nas décadas de 1960 e 1970.* (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, 230 f. 2015.

MELO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/.../spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

NARDI, R. Memórias da educação em Ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 10, n. 1, p.63-101, 2005. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID124/v10_n1_a2005.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

NASCIMENTO, A. C. M. *SUDENE, Informações e Educação em Pernambuco, 1960-1980.* Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UFPE – PE, p.307, 2011. Disponível em: <www.ufpe.br/ppgci/images/documentos>. Acesso em: 05 mar. 2015.

REIS, J. *Educação é investimento.* São Paulo: IBRASA, 1968.

RICHARDSON, R. J. (colaboradores). *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *HISTEDBR On-line*, n.22, p.131–149, 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, B. C. Breve História do CECINE: como a verdade científica virou dúvida e experimentação. In: BORGES, R. M. R.; IMHOFF, A. L.; BARCELLOS, G. B. *Educação e cultura científica e tecnológica: centros e museus de ciências no Brasil.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SOUSA, G. B. *Formação continuada de professores do Ensino Superior: composição organizativa da identidade docente.* (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 154 f. 2013.

TEIXEIRA, A. *Educação e o mundo moderno.* 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 245p, 1977.

TEIXEIRA, F. M. Uma análise das implicações sociais do ensino de Ciências no Brasil dos anos 1950-1960. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 2, p. 269-286, 2013. Disponível em: <https://reec.uvigo.es/.../volumen12/REEC_12_2_3_ex692.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TEIXEIRA, F. M.; LIMA, K. E. C.; NARDI, R. Memórias Sobre o Centro de Ensino de Ciências do Nordeste: Uma Nova História a Ser Contada. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xienpec/.../R2217-1.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Recebido em 11 abr. 2017 / Aprovado em 16 jan. 2018

Para referenciar este texto

LIMA, K. E. C.; TEIXEIRA, F. M. A atividade experimental como estrutura para o ensino de Ciências no CECINE nos anos de 1960 e 1970. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 177-190. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7300>>.

A INTERSECCIONALIDADE NAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COMO MEDIDA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

INTERSECTIONALITY IN AFFIRMATIVE ACTION POLICIES AS A
DEMOCRATIZATION MEASURE OF HIGHER EDUCATION

Daniela Auad

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG – Brasil
auad.daniela@gmail.com

Ana Luisa Alves Cordeiro

Doutora em Educação. Pós-doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, Bolsista PNPd/CAPES, Juiz de Fora, MG – Brasil
analuisatri@gmail.com

RESUMO: Ao focalizar os processos de democratização da Educação Superior, a interseccionalidade de categorias sociais como raça, classe, gênero e orientação sexual se mostra potente maneira de perceber necessidades estudantis e de formular intervenções nos fatores decisivos de trajetórias acadêmicas, sobretudo se tratando de acesso, permanência e desempenho acadêmico. Ao considerar a interseccionalidade e ao abordar autoras, em um só tempo, atuais e clássicas como Luiza Bairros, Audre Lorde, Heleieth Saffioti e Kimberlé Crenshaw, o objetivo do presente artigo é, a partir de dados de pesquisa, analisar fatores que interferem na permanência de mulheres negras cotistas lésbicas e mulheres negras cotistas bissexuais, assim como refletir sobre o enfrentamento às violências que as afetam física, material e psicologicamente na direção do acesso a bens materiais e simbólicos na universidade e em outras esferas sociais. A metodologia qualitativa foi adotada de modo a agregar dados quantitativos, pesquisa bibliográfica e documental.

PALAVRAS-CHAVE: Cotas. Educação Superior. Lésbicas e Bissexuais. Mulheres Negras. Políticas de Ação Afirmativa.

ABSTRACT: In focusing on the processes of democratization of Higher Education, the intersectionality of social categories – such as race, class, gender and sexual orientation – is a powerful way to perceive student needs and formulate interventions in the decisive factors of academic trajectories, especially in dealing with access, permanence and academic performance. In considering intersectionality and approaching authors, both current and classic, such as Luiza Bairros, Audre Lorde, Heleieth Saffioti and Kimberlé Crenshaw, the objective of this article is, from research data, to analyze factors that interfere in the permanence of lesbian quoterates black women and bisexual quoterates

black women as well as reflect on the confrontation with the violence that affects them physically, materially and psychologically towards access to material and symbolic goods in the University and in other social spheres. The qualitative methodology was adopted, in order to add quantitative data, bibliographical and documentary research.

KEYWORD: Quotas. Higher Education. Lesbians and Bisexuals. Black Women. Affirmative Action Policies.

Introdução ao tema ou à pertinente pergunta: “*Vocês estão fazendo o seu trabalho?*”

“Porque sou mulher, porque sou Negra, porque sou lésbica, porque sou eu mesma – uma poeta guerreira Negra fazendo seu trabalho. Pergunto: vocês, estão fazendo o seu?” (Audre Lorde)

A democratização da educação superior – tanto o acesso a ela quanto às maneiras em que se dão permanência e evasão – se relaciona enormemente ao enfrentamento das discriminações nas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais. Ao referir-se especialmente às mulheres negras cotistas lésbicas e bissexuais, o presente artigo, fruto de pesquisa, reflete sobre as trajetórias e cotidianos de estudantes que ocupam um espaço que não foi tradicionalmente pensado para elas. No caso das mulheres negras lésbicas e bissexuais, trata-se de um *locus* universitário que se apresenta como um “não-lugar social”, uma vez que, na universidade, não lhes caberia a função de intelectuais, segundo um conjunto de representações que relacionam raça, classe e gênero de modo a privilegiar homens, brancos e ajustados aos padrões reconhecidamente heterossexuais e capitalistas.

A clássica obra *A Mulher na Sociedade de Classes*, da socióloga Heleieth Saffioti, nos dá, de modo pioneiro, chaves para entender esse fenômeno que pode ocorrer com as alunas cotistas. Com primeira edição em 1969, a obra emblemática expressa as reflexões de Saffioti acerca do modo de produção capitalista e à maneira como a mulher, nesse modelo de sociedade, está confinada aos padrões domésticos e em dupla desvantagem. A autora assevera que há uma subvalorização da capacidade das mulheres e uma inserção periférica ou marginal delas no sistema de produção. No ideário da autora, o capitalismo não criou a inferiorização social das mu-

lheres, mas se aproveita do imenso contingente feminino acirrando a disputa e aprofundando as desigualdades entre os sexos (SAFFIOTI, 2013). Complementamos que, para além disso – e, se se desejar adotar o olhar construcionista de Joan Scott (1990), anteriormente a isso –, há o acirramento das desigualdades entre os gêneros masculino e feminino, fazendo com que se amplie a leitura das situações para além dos homens e das mulheres como sujeitos, mas se amplifique para as representações sociais, de modo a potencializar análises que incluam a população de mulheres dos segmentos correspondentes às lésbicas, às bissexuais e às transexuais.

Essa leitura e apropriação da obra de Saffioti, que vai além do sexo dos sujeitos e considera gênero, foi realizada em variados textos da autora e fez com que a socióloga utilizasse a expressão “sistema sexo gênero”, apropriada por ela a partir da obra de Gayle Rubin. Muito conhecida pelo texto de abordagem marcadamente lésbica feminista, intitulado *Tráfico de mulheres: notas para uma economia política do sexo*, a autora nos permite, por exemplo, desconstruir a relação automática que se faz entre ‘tráfico’ de pessoas e prostituição. Dentre variadas contribuições, Rubin explora a adoção do conceito de gênero entre lésbicas como forma de forçar e testar os limites da interseção entre gênero e sexualidade (MOSCHKOVICH, 2012). É a esta autora da qual partem vigorosos subsídios intelectuais que Saffioti atribui a sistematização do sistema sexo/gênero, ao colocar gênero como um conceito que é potente tanto para entender as desigualdades e opressões quanto para enfrentá-las, sendo essas duas ações diferentes entre si, uma vez que a análise não contém em si o desejo e a intencionalidade de enfrentamento.

O presente artigo busca não apenas trazer análise, mas, com isso, também subsidiar maneiras de enfrentar os fenômenos relacionados à temática constituída por Mulheres Negras, Educação Superior e Políticas de Ação Afirmativa.

Na direção de contribuir para o desenvolvimento dessa análise, cumpre destacar o que as pesquisadoras Daniela Auad e Cláudia Lahni consideram no artigo *Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia* (2013), no qual as autoras analisam os pares que produzem e são produzidos pelas oposições binárias hierarquizadas, que resultam em desigualdades educacionais, e consideram:

Negritude e branquitude, juventude e velhice, riqueza e pobreza, heterossexualidade e homossexualidade são pares comumente utilizados para revelar, produzir e para analisar os fenômenos sociais, ao lado dos e em conjunto aos arranjos de gênero também polarizados entre masculino e feminino. Relacionadas a essas combinações, um vasto conjunto de ideias e representações cria percepções binárias e naturalizadas, as quais serão utilizadas para “organizar” os sujeitos de modo a reforçar diferenças hierarquizadas, em uma desigual escala de valores. Essas dinâmicas e processos tornam as mulheres sujeitas a específicas vulnerabilidades, as quais correspondem a um conjunto de fatores cuja interação amplia ou reduz o risco ou a proteção de uma pessoa ou de uma população em relação a uma determinada doença, condição ou dano. Assim, ser menina adolescente, negra, homossexual e moradora da periferia são identidades exemplares de como as vulnerabilidades podem se somar e corresponder a obstáculos ao pleno desenvolvimento de um grupo populacional, causando, em última análise, e a longo prazo, um dano imenso à construção de uma sociedade que se pretende igualitária e democrática. (AUAD; LAHNI, 2013, p. 3)

Expressões dessas assertivas são trazidas pelas autoras a partir de dados recentes sobre as mulheres em variadas searas. Em 2012, o Brasil registrava a taxa média de desemprego de 5,5%, a mais baixa da história. Essas boas notícias atestavam aumento dos empregos com carteira assinada e maiores rendimentos de trabalhadores e trabalhadoras. Apesar desse desenvolvimento, uma análise mais detida sobre os números no mercado de trabalho também revelaria desigualdades. Segundo o IBGE, uma mulher branca, com 11 anos de estudo ou mais, ganha algo em torno de R\$ 2,2 mil; uma mulher negra, com a mesma escolaridade, ganha 59% do rendimento recebido pela branca. Além disso, as mulheres continuam ganhando menos que os homens. Na comparação do IBGE, enquanto as mulheres ganham em média R\$ 1.489,01, os homens recebem R\$ 2.048,34. Mesmo sendo “mais baratas” para os empregadores, menos da metade das mulheres tem empregos, em comparação com quase quatro quintos dos homens, conforme informa o Banco Mundial.

Assim, ao considerar esse universo de larga desvantagem das mulheres, aprofundada desigualdade entre os gêneros e necessária consideração das interseccionalidades entre as categorias, analisamos no presente artigo elementos que interferem na permanência de mulheres negras cotistas lésbicas e negras bissexuais no enfrentamento às violências que as afetam física, psicologicamente e do ponto de vista do acesso a bens materiais e simbólicos na universidade e sociedade. É um trabalho que se vincula à pesquisa de pós-doutorado em educação em andamento e aos debates realizados no Coletivo Feminista e Grupo de Pesquisa composto por mulheres heterossexuais, lésbicas e bissexuais, fundado e em funcionamento no interior de uma universidade federal.

Políticas de Ação Afirmativa e a potência das interseccionalidades

A implementação das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira ultrapassou mais de uma década de percurso histórico. As primeiras experiências de implementação, na modalidade cotas raciais para negras/os e indígenas, se iniciam nos anos 2002 e 2003 com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade de Brasília, entre outras.

Em 2012, no governo da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016/Interrompido), houve a aprovação da Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio. Esse processo continuou com a aprovação da Lei nº 12.990/2014, que dispõe sobre a reserva de vagas para negras/os em concursos públicos federais, e com a Portaria Normativa nº 13/2016, dispondo sobre as ações afirmativas na pós-graduação. (CORDEIRO, 2017)

No contexto internacional, a implementação das políticas de ação afirmativa em nosso país acompanhou as indicações que o Relatório de Durban (2001) trouxe e do qual o Brasil é signatário. A *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul, em 2001, indicou aos Estados que

implementassem ações afirmativas como estratégias de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia, intolerância correlata, entre elas a violência sexual e de gênero.

No contexto nacional, acompanhou-se uma série de pressões sociais vindas de grande parte do movimento negro e do movimento de mulheres negras para que as desigualdades históricas fossem enfrentadas por meio de ações preventivas, reparadoras, compensatórias e de curto prazo, especialmente as cotas.

Nessa conjuntura, apresentamos uma pesquisa de abordagem qualitativa que agrega dados quantitativos, com autoras/es que fazem a interface educação, gênero e relações étnico-raciais. O procedimento metodológico adota pesquisa bibliográfica e documental e são considerados textos que abordam, em suas análises, o Feminismo Negro e o Feminismo Lésbico.

Cumprir destacar que a terminologia LGBT é aqui utilizada a partir das conferências nacionais LGBTs, significando ‘lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros’. A LGBTfobia seria, portanto, a aversão e o ódio dirigidos à população LGBT. Para expressar tal fenômeno e seus efeitos nefastos, trazemos mapa de dados divulgado no site *homofobiamata* emitido recentemente, em setembro de 2017. Há de se lembrar o quanto esse tipo de fenômeno ainda é subnotificado e, portanto, o mapa abaixo traz uma referência que pode estar distante e pode ser muito menor do que os números que seriam coletados se a LGBTfobia fosse objeto de coleta de dados a partir do reconhecimento de sua criminalização em lei, a exemplo do racismo.

Ainda na perspectiva do mapeamento dos dados, importa asseverar que a sociedade brasileira é marcada por um capitalismo caracteristicamente machista, racista e heteronormativo, estes como elementos estruturantes em nosso país. O documento *Os Jovens do Brasil – Mapa da Violência 2014* (WASELFIŞZ, 2014) denuncia a articulação entre homicídios e a cor da pele das vítimas, morrendo 79,9% mais jovens negros que brancos entre 2002 e 2012. Mas engana-se quem pensa que essa articulação diz respeito apenas aos jovens negros. Os dados do *Mapa da Violência 2015 – Homicídios de Mulheres no Brasil* (WASELFIŞZ, 2015) aponta que, no período de 2003 a 2013, para uma queda de 9,8% nos homicídios de mulheres brancas houve um aumento de 54,2% nos homicídios de mulheres



Figura 1: Mapa das Mortes de LGBT no Brasil

Fonte: Grupo Gay da Bahia. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/10/mapa1111.png>>. Acesso em: 30 set. 2017.

negras. Esses dados têm uma relação direta com a educação superior, visto que a faixa etária mais afetada por essa violência, seja dos jovens negros seja das mulheres negras, é a de 18 a 30 anos, ou seja, abrange a idade adequada ao ingresso na educação superior (18 a 24 anos).

Há ainda outras violências que afetam as mulheres negras, e que são tão perversas quanto as relatadas acima. São violências atuantes como mecanismos de interdição na trajetória de vida dessas mulheres, em especial na educação e no mercado de trabalho. São interdições que operam articulando preconceito contra as negras (raça), pobres (classe), mulheres (gênero), não heterossexuais (orientação sexual) e não cisnormativas (identidade de gênero), dentre outras, como as questões de intolerância religiosa, geração, regionalidades e/ou territorialidades. Dessa forma, o preconceito é entendido como aversão a determinadas pessoas por conta da diversidade de elementos que conformam suas identidades e que se materializam em ações discriminatórias e violações de direitos humanos.

O Brasil desponta crescentemente em crimes de homo/transfobia, como traz o *Relatório da Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas Trans e Intersexuais* (ILGA, 2017) e o *Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil realizado pelo Grupo Gay da Bahia* (GGB, 2014). Em 2014, foram documentadas 326 mortes de gays, travestis, lésbicas e bissexuais, a maioria na faixa etária de 19 a 30 anos (28%), seguida de 31 a 40 anos (23%), sendo que apesar de os dados terem recorte racial os quantitativos de ‘não informado’ ainda são altos nesse quesito. Como é possível notar, os dados do Mapa acima, de 2017, já são maiores, se considerarmos que este artigo não contempla o ano inteiro referido. Uma hipótese para essa comparação seria a de que as notificações aumentaram, mesmo ainda sendo pequenas e ainda ocorrendo a subnotificação.

Ao considerar os dados, as políticas de ação afirmativa podem ser um instrumento de enfrentamento às desigualdades e violências que afetam as mulheres negras lésbicas e negras bissexuais, sobretudo se as compreendemos de modo ampliado, como postula Joaquim Barbosa Gomes (2005, p. 51):

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

As cotas, uma modalidade de ação afirmativa, são entendidas a partir de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006, p. 191-192) como “a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho a partir de critérios sociais.” Assim, quando destacamos as políticas de ação afirmativa interseccionais, reforçamos essa dimensão ampliada das ações afirmativas para além da questão racial e social, dizendo respeito também às questões de gênero e orientação sexual.

Um exemplo dessa intersecção nas políticas de ação afirmativa é o que já ocorre na Universidade Federal da Bahia, que, por meio da Resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2017, aprovou a adoção de cotas no ingresso da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para negras/os (pretas/os e pardas/os), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis).

A interseccionalidade compreendida a partir do Feminismo Negro é, como aponta Kimberlé Crenshaw (2002), a articulação de dois ou mais fatores de subordinação (racismo, patriarcalismo, opressão de classe, entre outros). Claudia Pons Cardoso (2012, p. 324) destaca que “o feminismo negro é construído a partir de realidades concretas, resultado de experiências vividas cotidianamente pelas mulheres negras no enfrentamento das situações provocadas pelo racismo, sexismo e heterossexismo.”

Por outro lado, Luiza Bairros (1995, p. 461) já destacava que precisamos

[...] dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérflua discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras, a luta contra o sexismo ou contra o racismo? Já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e ação políticas uma não existe sem a outra.

A essas dimensões acrescentamos outras que perfazem a experiência das mulheres, como a orientação sexual. Assim, Jurema Werneck (2010, p. 77) nos lembra como é possível, no interior dessas articulações, o reconhecimento de que “[...] estamos diante de diferentes agentes históricas e políticas – as mulheres negras – intensas como toda diversidade.” Diante desse conjunto de categorias em ação, constituintes dos sujeitos, é importante ainda lembrar o que assinala Audre Lorde (2009): não há hierarquias de opressão. E a essa assertiva complementamos: todas as opressões em intersecção devem ser consideradas na construção da democracia. Afinal, se as identidades se constroem no entrelaçar das categorias sociais e as discriminações também, as soluções de enfrentamento destas e de fortalecimento

daquelas devem considerar a interseccionalidade de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero, dentre outras categorias e elementos.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/BRASIL, 1996) quanto o Plano Nacional de Educação referente a 2014-2024 (BRASIL, 2014) não expressam diretamente a preocupação com questões relativas a orientação sexual. O mesmo não ocorre com a questão étnico-racial. Na LDBEN, já nos princípios e fins da Educação Nacional, no Art. 3º, dispõe-se que: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial.” Porém, no capítulo que trata da Educação Superior, não figura uma única menção ou preocupação com as questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), na meta 12, que trata da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior, expressa, no item 12.1, a preocupação com a redução das desigualdades étnico-raciais, bem como com o acesso e a permanência na educação superior, sobretudo quando se trata de estudantes oriundas/os da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O documento, no item 12.9, propõe “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.” Ainda no que tange à Educação Superior, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), na Meta 14, ao prever a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, estabelece, no item 14.5: “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.”

Assim, nota-se silenciamento em relação à orientação sexual, como já havia no anterior PNE 2010-2020. A não referência à orientação sexual expressa a invisibilidade em torno disso e uma desconsideração em relação à necessidade de enfrentamento dessas questões na educação brasileira. Tal desconsideração se traduz, dentre variados fenômenos, em banalização das mortes expressas nos mapas anteriormente expostos e remonta à invisibilização da população LGBT no que se refere ao mínimo necessário para angariar e manter direitos, o que afeta diretamente o acesso e a permanência dessa população na escola e na universidade.

Mulheres negras cotistas lésbicas e mulheres negras cotistas bissexuais

As cotas raciais na educação superior, para ingresso na graduação e, agora, progressivamente sendo expandidas para pós-graduação como uma exemplar medida ainda não universalizada, têm possibilitado o maior ingresso de mulheres negras. Com essa conjuntura, conseqüentemente, o número também de mulheres negras lésbicas e bissexuais aumentará nas universidades, em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas mulheres adentram a universidade, um espaço culturalmente elitizado, com uma produção de conhecimento pautada pelos e nos homens, brancos, heterossexuais, cristãos, de classe média alta, adultos, do meio urbano e sem qualquer marca que os coloquem na condição de pessoa com deficiência. Muito distantes desse padrão considerado de excelência ‘de saída’, a trajetória acadêmica das mulheres negras que o presente artigo focaliza é uma constante resistência ao que está posto hegemonicamente, estremecendo essa ordem compulsória racista e heteronormativa.

O acesso à educação superior ultrapassa, portanto, a etapa do ingresso e é compreendido na perspectiva da consideração de outras dimensões como permanência, qualidade da formação e modo de conclusão nesse nível de ensino (SILVA, 2011, p. 14). Os fatores de permanência envolvem não somente questões socioeconômicas, já que muitos/as estudantes são oriundos/as de grupos em situação de vulnerabilidade social. Há de se considerar, ao pensar em permanência nas questões pedagógicas e culturais (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 132), que tais fatores impactam o desempenho acadêmico, que também é afetado por processos discriminatórios, os quais muitas vezes interrompem trajetórias acadêmicas e profissionais.

As intelectuais negras enfrentam, no espaço de produção de conhecimento, um discurso que lhes diz, cotidianamente e de variadas formas, que ali não é o lugar delas enquanto intelectuais. Por essa razão, é importante destacar que, no presente artigo, consideramos o conceito de intelectual a partir de Bell Hooks (2005, p. 468): “[...] alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. [...] intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla.”

Dessa maneira, as mulheres negras lésbicas são afetadas por desvantagens em consequência das discriminações de raça (ser negra), de gênero (ser mulher), de classe social (ser pobre), de moradia (residir em favelas ou áreas rurais afastadas), de idade (ser jovem ou idosa), podendo somar ainda a presença de alguma deficiência, entre outras características que podem colocá-las em condição de vulnerabilidade. A interseccionalidade possibilita, assim, enfrentar de maneira mais precisa a articulação entre as facetas que constituem tanto os sujeitos quanto as opressões que os cercam e as alternativas de medidas de enfrentamento a essas opressões. Se há, por um lado, a articulação de categorias na análise da constituição das identidades, e, por outro lado, na produção de desigualdades e injustiças sociais, também há a potente combinação das mesmas categorias de análise quando do enfrentamento da problemática tematizada na pesquisa em tela. Essa atuação concomitante dos fatores discriminatórios potencializa e legitima outras violações de direitos ou ainda a criação e manutenção de privilégios (SANTOS, 2009). Mas, por outro lado, essa atuação em combinatória potencializa o enfrentamento às desigualdades.

Ao considerar essas complexas dinâmicas, incluímos as mulheres negras bissexuais que, ao se relacionarem com outras mulheres na vivência de suas lesbianidades e bissexualidades, são afetadas pelas específicas manifestações de homofobia contra mulheres não heterossexuais, manifestações essas também nomeadas como bifobia e lesbofobia.

Sandra Marcelino (2016), ao entrevistar quatro ativistas negras lésbicas do Rio de Janeiro, apontou que a partir das experiências dessas mulheres o espaço da universidade emergiu como um *locus* organizativo, formativo e de negociações políticas. Segundo a autora, “A vida universitária foi um alicerce importante para a tomada de consciência crítica e compreensão da dinâmica social e política em relação à questão racial e à identidade negra.” (op.cit., p. 118-119) Para várias dessas mulheres, a universidade se tornou um divisor de águas. A autora destaca que para algumas de suas entrevistadas a orientação sexual pode gerar uma maior opressão associada ainda à função da performance corporal. Para outro grupo de entrevistadas, “a cor que não pode ser camuflada”, que as coloca em lugares de subordinação de todo modo.

Essa afirmação coletada em campo mostra que o racismo pode ser estruturante da lesbofobia e da bifobia, sobretudo quando se pensa que

o silenciamento e apagamento da própria lesbianidade e bissexualidade são tanto manifestações de homofobia internalizada quanto expressões de estratégias de sobrevivência em terrenos de disputa e violências simbólica e física. O antigo e sempre presente questionamento emerge: “além de preta ainda é sapatão?”, ou seja, lesbofobia e racismo se articulam. A negra, ao expor sua orientação sexual, depara-se com um feixe de ódios e aversões, e a declaração da orientação sexual pode ser lida sob a égide da intolerância e, assim, ser interpretada como “uma *escolha* ou *um pedido* para ser agredida.” (MARCELINO, 2016, p. 123, grifos da autora)

Considerar a interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas permite, portanto, visibilizar a orientação sexual que constitui as mulheres negras cotistas, entendendo aqui a heterossexualidade também como orientação sexual e, ademais, considerando como ser lésbica ou bissexual as afeta por outros e diferentes processos discriminatórios, articulados ao racismo e machismo.

Considerações finais

As assertivas consideradas ao longo do presente texto constituem parte do desafio da educação superior brasileira: democratizar mecanismos de acesso e permanência. Esse debate não deve ser confundido com a expansão da oferta de educação superior, uma vez que não basta expandir as vagas no setor privado e vagas ficarem ociosas. Da mesma maneira, não é solução aumentar as vagas no setor público e as mesmas continuarem sendo ocupadas pela elite privilegiada. O atual contexto da educação superior exige ações de democratização, sobretudo em uma perspectiva de desprivatização, garantindo direitos às pessoas historicamente alijadas dos processos educacionais (RISTOFF, 2008). A igualdade no acesso precisa ser compreendida como algo integrante da qualidade da instituição e, nesse sentido, aqui estamos nos referindo ao ingresso das negras lésbicas e bissexuais como uma maneira de reinventar a noção de excelência da universidade e da produção de conhecimento. O padrão de conhecimento construído é, ainda hoje, predominantemente eurocêntrico, sexista e heteronormativo, legitimando uma sociedade historicamente elitizada e meritocrática, o que vai de encontro às políticas afirmativas. A presença das

mulheres negras lésbicas e bissexuais quebra silêncios, reinventa o espaço, inaugura temáticas e as maneiras de conhecer, pois:

[...] a mulher negra lésbica questiona com sua própria existência discursos como os que foram construídos durante séculos em torno das mulheres, das negras e das lésbicas. A negra lésbica subverte o feminino, rompe com a heteronormatividade e transgride o espaço destinado à mulher negra em uma sociedade racista. (MARCELINO, 2016, p. 123)

Ao serem resistência institucionalizada, as negras, como aponta Lélia Gonzalez (1982), enfrentam a “divisão racial do espaço”, espaço que constantemente diz a elas que a universidade não é seu lugar, seja como discentes seja como docentes. Repetidamente e de múltiplas maneiras, é dito a elas que não lhes cabe a função social de intelectuais, como apontam também as análises da intelectual negra estadunidense Hooks (2005).

A resistência torna-se assim, para algumas mulheres negras lésbicas e mulheres negras bissexuais na universidade, uma postura de vida, um ato político de enfrentamento às violações de direitos às quais estão vulneráveis em razão das discriminações que, em perversa combinatória, articulam raça, gênero, classe social e orientação sexual.

A presença de intelectuais negras lésbicas e bissexuais no espaço universitário representa resistência aos padrões estabelecidos, um caminho legítimo de construção de uma sociedade democrática e plural para todas as pessoas, e não apenas para as mulheres negras lésbicas e bissexuais. No conhecimento por elas produzido podem ser ensaiadas com primor e excelência, em um só tempo, outras e novas maneiras de conhecer a negritude, a diversidade sexual e a universidade. Nessa direção, a Administração Superior, em suas várias searas de gestão, seria convocada a implementar ações afirmativas que previnam as discriminações, promovam a sensibilidade de toda a comunidade acadêmica e suscitem mudança de práticas, políticas e atitudes. Esse dialogar com corações e mentes, a partir de políticas afirmativas, seria uma maneira, senão a melhor maneira, de a universidade se reinventar.

Recusar-se a participar desse processo, seria extinguir vicejantes possibilidades de democratização não apenas no tocante às mulheres ne-

gras lésbicas e às mulheres negras bissexuais, mas no que se refere a toda a sociedade.

Referências

- AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Diversidade, Direito à Comunicação e Alquimia das Categorias Sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia. *Eptic (UFS)*, v. 15, p. 117-130, 2013.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, n. 2, 1995, p. 458-463.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Lei das Cotas. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. *Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016*. Ações Afirmativas na Pós-graduação. Brasília: MEC, 2016.
- CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 383 f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CORDEIRO, Ana Luisa A. *Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)*. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2017.
- CORDEIRO, Maria José de J. A.; CORDEIRO, Ana Luisa A; MULLER, Maria L. R. Estratégias de Permanência de Estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). *Rev. Fac. Educ.* (Univ. do Estado de Mato Grosso), Cáceres/MT, v. 25, ano 14, n. 1, p. 131-154, jan./jun. 2016.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

- GGB. Grupo Gay da Bahia. *Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil*. Salvador: GGB, 2014.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/ UNESCO, 2005, p. 47-82.
- GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 9-66.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.
- ILGA. International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. *Maps – Sexual Orientations Laws*. Suíça: ILGA, 2017. Disponível em: <<http://ilga.org/maps-sexual-orientation-laws>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- LORDE, Audre. There is no hierarchy of oppression. In: BYRD, Rudolph P.; COLE, Johnnetta B.; GUY-SHEFTALL, Beverly (Org.). *I am your sister: collected and unpublished writings of Audre Lorde*. New York: Oxford University Press, 2009, p. 219-220.
- MARCELINO, Sandra Regina de S. Entre o racismo e a lesbofobia: relatos de ativistas negras lésbicas do rio de janeiro. *Gênero*, Niterói, v. 16, n. 2, p. 111-129, 1.sem. 2016.
- MOSCHKOVICH, Marília Barbara F. Garcia. Como ler a obra de Gayle Rubin?. *Rev. Estudos Feministas*, n.3, v. 20, 2012.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- RELATÓRIO DE DURBAN. III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias relacionadas. Inclui a Declaração e o Plano de Ação, Durban, 2001.
- RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.
- SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo, Expressão Popular, 2013.
- SANTOS, Geisa Cristina. Rompendo o silêncio e a invisibilidade: lésbicas negras de Salvador. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 2009, Salvador. *Anais Eletrônicos...* Salvador: UNEB, 2009, p. 1-13.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.º 16, 1990.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). *Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 13- 37.

WASELFISSZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil*. Brasília: ONU, OPAS/OMS, SPM, FLACSO, 2015.

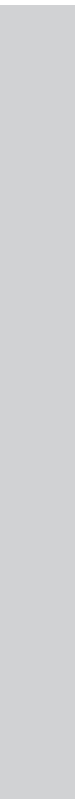
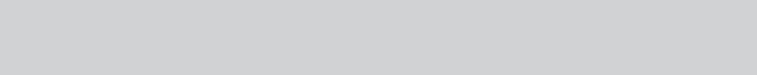
WASELFISSZ, Julio Jacobo. *Os jovens do Brasil: mapa da violência 2014*. Brasília: SG-PR; SNJ; SEPPIR, 2014.

WERNECK, Jurema. *Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Criola, 2010.

Recebido em 3 out. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

AUAD, D.; CORDEIRO, A. L. A. A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 191-207. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7959>>.



CRISE AMBIENTAL, CONSUMO E ARTEFATOS CULTURAIS: PROVOCAÇÕES AO TEMPO CONTEMPORÂNEO

ENVIRONMENTAL CRISIS, CONSUMERISM AND CULTURAL
ARTIFACTS: INSTIGATION FOR CONTEMPORARY TIMES

Paula Corrêa Henning

Doutora em Educação. Bolsista Produtividade 2 do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF.
paula.c.henning@gmail.com

Virgínia Tavares Vieira

Doutora em Educação Ambiental. Professora Substituta do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pesquisadora do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF.
vi_violao@yahoo.com.br

Clarissa Corrêa Henning

Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF.
clarissa.henning@gmail.com

RESUMO: O presente artigo trata de uma pesquisa que tem como escopo articular o campo da Educação Ambiental e os estudos da mídia. Ao estudar alguns de seus discursos entende-se que a mídia coloca em operação uma relação de poder ao fabricar verdades, produzir sentidos e constituir sujeitos. Destacamos o forte apelo midiático na constituição de um sujeito contemporâneo preocupado com a vida humana no planeta Terra. Diante do cenário contemporâneo, problematizamos especificamente o campo da Educação Ambiental e discutimos fragmentos de discursos midiáticos que engendram o sujeito ecológico. Para este texto tratamos dois discursos profundamente divergentes – o da crise ambiental e o da incitação permanente ao consumo. Além disso, colocamos em suspenso os discursos apocalípticos de fim do mundo devido ao mau uso dos recursos naturais. Como conclusão, provoca-se o leitor a pensar atravessamentos de tais ditos em nossas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Consumo. Crise Ambiental. Discurso. Subjetivação.

ABSTRACT: This paper describes a research focused on articulating Environmental Education and media studies. By studying some of these discourses we are able to understand that the media starts a relation of power process by fabricating truths, producing meanings and shaping people. We highlight the strong mediatic appeal in the constitution of contemporaneous individuals concerned about human life on our planet. In face of this contemporaneous scenario, we specifically problematize the

field of environmental education and discuss some fragments of mediatic discourses which engender ecological subjects. In this text we approach two profoundly divergent discourses – one about the environmental crisis and the other about the permanent encouragement to consumerism. We also question the apocalyptic discourses about the end of the world because of the misuse of natural resources. As a conclusion, the reader is challenged into reflecting about the importance of those sayings in our lives.

KEYWORDS: Consume. Environmental Crisis. Discourse. Subjectivation.

Introdução

O presente artigo trata de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida com o intuito de problematizar discursos contemporâneos presentes na mídia. A intenção é investigar como esses discursos constituem o sujeito ecológico (CARVALHO, 2008) e como o sujeito ecológico também constitui e mantém esses mesmos discursos.

Apresentamos inicialmente o contexto contemporâneo, problematizando especificamente o campo da Educação Ambiental (EA); a seguir, embasadas em nosso referencial teórico, discutimos pequenos fragmentos de discursos midiáticos que engendram o sujeito ecológico. Problematicamos a coexistência de dois discursos profundamente divergentes – o da crise ambiental e o da incitação permanente ao consumo. Quais são seus efeitos de verdade? Que laços existem entre o capitalismo flexível, a temática da sustentabilidade e os discursos midiáticos? Além disso, colocamos sob exame os discursos apocalípticos de fim do mundo devido ao mau uso dos recursos naturais feito pelo homem. À guisa de conclusão, provocamos o leitor a pensar conosco nos atravessamentos de tais ditos em nossas vidas.

A crise ambiental em exame

Este é um tempo de paradoxos, de quebra de fronteiras, de crise nas metanarrativas. Este é também um tempo em que espaços, antes bem demarcados, agora passam por um processo de apagamento de suas fronteiras. Cultura e economia são duas áreas que, para muitos teóricos, já não podem mais ser separadas.

No tempo do capitalismo cultural, a força propulsora da economia são as indústrias da cultura e da comunicação (LIPOVETSKY, 2012). A cultura-mundo passa ao largo das dicotomias criação/indústria, produção/representação, arte/moda, vanguarda/mercado – a cultura integra o conteúdo mercadológico e a economia torna-se elemento cultural. Quando os “empreendimentos criativos” são o padrão da economia cultural, explicitam-se os princípios fundamentais dessa conjuntura: o mercado, o consumismo, o progresso técnico-científico, o individualismo, a indústria cultural e da comunicação. É desse modo que a cultura-mundo cria novas significações culturais, normas e mitos.

De acordo com Lipovetsky (2012), o processo de ‘cultura-mundo’ seria exatamente a sobreposição entre cultura e economia. Além de terem oportunizado a ‘unificação’ do mundo, as novas tecnologias, a mídia de massa (e também a internet), os desastres ecológicos, a queda do muro de Berlim e o desenvolvimento dos transportes instigaram uma consciência do mundo. Assim, algo que aconteça no outro extremo do mapa pode provocar empatia, ódio, medo ou pavor deste lado do planeta, por exemplo. Dessa maneira, a compressão do espaço-tempo da cultura-mundo instiga ao surgimento de novos modos de vida que não reconhecem fronteiras, e favorece a sensação de que vivemos todos no mesmo contexto. O desdobramento dessas ideias é a consagração de duas grandes ideologias próprias de um mundo globalizado – a ecologia e os direitos humanos.

Vivemos uma mudança global que se deve a “modos de existência do poder que passam pela mudança permanente e pela prioridade atribuída à singularidade de cada um.” (EHRENBERG, 2010, p. 174) É por isso que uma das grandes marcas da contemporaneidade é a decadência das políticas de emancipação coletiva, que hoje dão lugar àquelas que apregoam a produção autônoma de si como projeto para alcançar a felicidade. A justiça, a concorrência, a imprevisibilidade e a realização pessoal são apontadas como os elementos principais dessa sociedade que atribui a cada um o lugar conquistado por si mesmo.

Também para Bauman (2001) a autoafirmação do indivíduo adquire uma ênfase nunca vista. A busca por uma ‘sociedade justa’, agora, está fatalmente ligada aos ‘direitos humanos’. O discurso é o de que cada um pode ser diferente do outro e que pode escolher “à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado.” (BAUMAN, 2001,

p. 38) O aperfeiçoamento depende de cada pessoa, o que quer dizer que o Estado se livrou de seu caráter emancipatório. A sociedade dá forma à individualidade, e os indivíduos formam a sociedade a partir de suas ações na vida. O projeto de vida depende cada vez mais do indivíduo, assim como a responsabilidade pelas consequências de suas escolhas. Nesse sentido, Taylor (2008, p. 569, grifo do autor) alerta que uma das grandes leis que regem esse mundo é o princípio do dano:

[...] ninguém tem o direito de interferir na minha vida para o meu próprio bem, mas somente para prevenir dano a outros.
[...] o princípio do dano é amplamente endossado e parece ser a fórmula demandada pelo individualismo expressivo dominante. [...] De fato, a ‘busca pela felicidade (individual)’ assume um novo significado no período pós-guerra.

Individualismo e consumismo são, de fato, duas características fundamentais deste tempo. O autor também atenta para o forte laço que uniu a expressão individual e a autodefinição da identidade com a venda de mercadorias: a linguagem da autodefinição aparece nos espaços de exibição mútua, e “essa linguagem é objeto de constantes tentativas de manipulação por parte das grandes corporações.” (op.cit., p. 567)

O consumismo hipermoderno, no entanto, não se limita ao econômico: existe também uma imposição dos direitos humanos na qual a palavra de ordem é o melhor viver, a otimização da saúde, a longevidade – ideias que tomam a força de imperativos racionais. Contudo, como ensina Lipovetsky (2012, p. 20-21), a crise ambiental é uma das contrapartidas dessa lógica:

Mas, se existe, apesar de tudo, uma dimensão moral no consumismo hipermoderno, também há algo de anárquico, de desarrazoado, de profundamente irresponsável, haja vista até que ponto o modo de viver daí derivado se mostra devastador do meio ambiente e impróprio para uma aplicação generalizada ao mundo inteiro. [...] em sociedades caracterizadas pela inovação permanente e pelo individualismo extremado, há mais chances de ser posto em prática um hiperconsumismo durável que uma

nova sociedade frugal. Assim, não é uma rígida economia que vai sendo elaborada, e sim uma economia ecológica com baixa emissão de carbono que, favorecendo a eficácia energética, seria capaz de reaquecer a demanda de maneira sustentável.

Vivemos a era da transformação, da informação, das mídias, da indústria digital e do consumo. Um tempo que refaz o mundo a todo instante e no qual a cultura invade todas as fronteiras. Essa é a sociedade ‘era hipermoderna’, capaz de modificar “a superfície social e econômica da cultura.” (op.cit., p. 7)

O consumo exacerbado, as toneladas de lixo que soterraram a Terra e a destruição da natureza são anúncios recorrentemente tratados no interior das mídias. Parece que em tempos atuais vivemos um paradoxo difícil de ser resolvido: na medida em que os meios comunicacionais nos informam e nos ensinam sobre a gravidade da devastação planetária e, diante disso, a importância de atentarmos cada vez mais para nossas ações cotidianas sobre a preservação do planeta, temos também um enunciado potente nos mesmos meios comunicacionais de que estamos perdendo o planeta e que, diante disso, fica difícil construirmos um novo mundo.

Certamente a crise ambiental é algo instalado em nossas vidas. No entanto, a forma como a mídia muitas vezes a vem apresentado leva à sensação de medo, com seus enunciados apocalípticos do fim de mundo. Pensamos então: até que ponto os veículos de comunicação vem nos ajudando a pensar ecologicamente sem fazer uso/apelo ao medo, à insegurança e à incerteza da vida humana? Talvez Bauman (2008, p. 32) nos ajude a pensar como vivemos o medo na atualidade líquida moderna que estamos experimentando:

O medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e alimentam o medo mais apavorante e menos tolerável.

O autor nos provoca a pensar o quanto o medo está cada vez mais esparramado em nossa sociedade e o quão complexo é conseguirmos estancá-lo, detê-lo, barrá-lo, pois ele é escorregadio, vem de diferentes locais,

toma uma proporção avassaladora em nossas vidas, a ponto de cada vez mais buscarmos por segurança, por espaços fechados, seguros, vigiados e protegidos de qualquer perigo. Cada vez mais buscamos uma vida tranquila e segura, mas será essa uma vida possível no mundo em que vivemos? E quanto aos perigos que não podemos prever, aqueles que nos ameaçam diariamente e que não sabemos enfrentar? Como lidar com tantos medos?

Mídia e artefatos culturais: engendrando o sujeito ecológico

Consumidores conscientes consomem produtos ecologicamente corretos, ou produtos que apelem para a ideia de natureza. Aqui aparece mais uma faceta da problemática que envolve a EA: a cisão entre natural e artificial, ou entre cultura e natureza. Amaral (2004) alerta para a importância de como a natureza é representada quando animais e paisagens exóticas aparecem atreladas a produtos tão diversos como xampus, carros, roupas e refrigerantes. A natureza é retratada como o lugar do não-humano, ou seja, do que pode ser apropriado e aprimorado pelo homem, que o transforma finalmente em mercadoria. É por isso que Amaral (2004) pode nos dizer que o saber aparece acoplado à representação e que o poder positivamente produz relações de força que disputam o sentido dessas representações.

Na sociedade da informação, estamos submetidos ao recorte de mundo promovido pela grande mídia, e tal abordagem adentra-nos quanto as formas mais adequadas de viver esse mundo. Para além de uma perspectiva mais certa ou errada sobre a EA e a crise ecológica, o importante é destacar que todas essas valorações são o resultado de disputas eminentemente determinadas pela cultura datada no tempo e fixada geograficamente. E que esta é uma sociedade profundamente marcada pelas tecnologias da comunicação, pela exaltação do consumo e pelo caráter cada vez mais fluido do capital.

Pensando no cinema como um artefato cultural potente para a produção desses discursos, é importante destacar o predomínio do cinema norte-americano no mercado mundial. Os enunciados acerca da natureza intocada ou ainda de uma natureza em oposição às questões tecnológicas vem sendo amplamente tratados no interior da mídia. E dessa captura faz

parte o cinema, com seus discursos marcados pela EA, especialmente a partir da década de 90.

A mídia de massa ampliou as possibilidades de recepção, mas também padronizou modos de vida. Na sociedade do consumo, o cliente pode escolher à vontade que persona encarnar – desde que esta já esteja prevista. É assim que a pluralidade é aceita, ou seja, “na cultura de massa essa reverência ao diferente é a obediência e, ao mesmo tempo, produção de um novo dogma: a produção de diferenças que não façam diferença alguma.” (HARA, 2007, p. 5) Na organização discursiva contemporânea, toda diferença se recorta a partir de um fundo de igualdade – esta última, palavra de ordem fundamental de uma sociedade marcada pela livre concorrência. Nesse sentido é que Sloterdijk (2002, p. 112) destaca a profunda indiferença da diferença tão alardeada e difundida nos veículos de comunicação:

A sociedade contemporânea também não pode deixar de formar em todas as áreas possíveis escalas de valor, categorias, hierarquias – como sociedade de concorrência confessa, não pode fazer diferente. Mas ela deve conceder seus lugares sob premissas igualitárias – é condenada a suportar que a diferença entre vencedores e perdedores nos mercados e nos estádios não produz e ocasiona diferenças essenciais, mas representa tão somente uma contínua lista hierárquica apta à revisão.

O autor explica que vivemos uma diferença horizontal: somos massa colorida, sem, contudo, deixarmos de ser massa fundamentalmente. O caráter de previsibilidade com relação às possibilidades de diferenciar-se, com relação à paleta de cores que temos à disposição, caracteriza a tecnologia da sociedade de controle: o biopoder. É este quem regula as divergências e delimita o campo de diferenciações possíveis. Assim, a sociedade de controle alia-se a um dispositivo de segurança que insere um dado fenômeno em uma série de acontecimentos prováveis e, “em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai-se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir.” (FOUCAULT, 2008, p. 9) De acordo com tal perspectiva, então, a

mídia pode ser vista como um processo de adestramento do sujeito, de acordo com os ideais da massa. E mais: de maneira permanente e contínua. É este o primado da comunicação: minuto a minuto ela molda nossa subjetividade com os ideais da massa ao nos convidar a participar, ao nos persuadir a jogar.

A mídia se tornou um instrumento importante para disseminação da EA entre a população perante a crise ambiental. Além de propagandas midiáticas e campanhas publicitárias, pontuamos o cinema, que também vem chamando a atenção para a crise ambiental e nos provocando a pensar no futuro do planeta. Filmes como *2012*, *Batalha por T.E.R.A* e *Wall.e* provocam medo e terror diante de cenários apocalípticos. Em meio a ficções, os filmes (re) produzem discursos e verdades que vem nos atravessando em relação ao futuro do planeta e da espécie humana na Terra. Diante disso, ressaltamos a força com que a mídia vem nos interpelando e nos alertando para o futuro da vida na Terra, colocando em circulação discursos de medo da perda do planeta.

Podemos dizer que o medo, um sentimento que cada vez mais vem tomando conta de nossas vidas, tornou-se mais evidente na modernidade líquida: o medo da perda do planeta; o medo de que um dia podemos estar experimentando a vida de outra forma – como um mundo soterrado de lixo, por exemplo. Como nos diz (BAUMAN, 2008, p. 15), “a luta contra os medos se tornou tarefa para a vida inteira.”

Comunicação, consumo e sustentabilidade

Nossa vida, marcada que é pelo consumo, nos empurra cada vez mais para a descartabilidade das coisas. A abundância de lixo que produzimos cotidianamente já vem sendo fruto de amplas discussões e legislações. A sociedade de consumo continua atuando onde quer que estejam os indivíduos, independentemente dos espaços ocupados por nós. O consumismo continua operando conjuntamente com a descartabilidade e, em consequência, as pilhas de lixo não deixam de crescer.

Partindo da ideia de que a sustentabilidade, cada vez mais, aparece cotidianamente nos artefatos midiáticos – e lembrando que constituímos e somos constituídos pelo que circula nos veículos de comunicação –

destacamos a indicação de Sampaio (2012) quanto à ampla aceitação de tal discurso. A autora comenta que, ao conciliar desenvolvimento econômico e proteção ambiental, o discurso da sustentabilidade apazigua interesses contraditórios e passa a ideia de complementaridade entre consumo e sustentabilidade. Tal estratégia minou modelos alternativos mais radicais e enalteceu soluções tecnológicas para o problema, em detrimento de uma mudança responsável e previdente nas formas de produção econômica. Assim, o mais importante é dar continuidade à economia de mercado, mitigando os efeitos da crise ambiental de modo a não afetar a reprodução econômica do capitalismo.

Se a sociedade atual reproduz desejos, mitos e condutas é porque determinadas reproduções correspondem à autonomia dos sujeitos – e é assim que a ardilosa ‘liberdade de escolha’ homogeneiza a cultura. O problema está, justamente, na emergência de uma sociedade que funciona baseada no consumo e na incitação contínua e permanente ao hedonismo. É possível perceber, aqui, o quanto a liberdade é limitada pelas relações de força e de sentido que nos constituem. Na sociedade de consumo, a incitação permanente para a reprodução de estilos de vida gerados pelas últimas ofertas do mercado é vista pelas pessoas como uma evidência de liberdade pessoal (BAUMAN, 2011). Para os habitantes da modernidade líquida, a vida exige um enorme dispêndio de energia: na lógica da diferença pela diferença, na perene caça a novas identidades, é preciso ter um bocado de dinheiro e força de vontade contínua.

A mídia é o lugar da comunicação, da informação e da visibilidade de uma certa hierarquia de importância. As palavras de ordem que a mídia faz circular (DELEUZE, 2006) apontam para o que devemos acreditar, para o que temos a obrigação de abraçar. Apela para um comportamento que legitime a importância do que ela nos diz. É nesse sentido que Taylor (2008) adverte sobre os chavões que diariamente são usados para neutralizar qualquer discordância – ‘liberdade’, ‘direitos’, ‘respeito’, ‘não discriminação’ etc. Dessa forma, liberdade de escolha e autodeterminação pegam carona no efeito de poder e de saber que atravessam essas palavras de ordem.

As palavras de ordem postas em circulação em muitos filmes contemporâneos que retratam a crise ambiental indicam modos de vida de

certa forma já previstos pelo tipo de poder inerente à sociedade contemporânea: o biopoder.

[...] cada um de nós é interpelado, em todos os recantos do planeta, a promover o crescimento verde, o desenvolvimento sustentável, novas fontes de energia pura, o consumo ecológico. Essa peça da cultura-mundo, a exemplo da competição no capitalismo globalizado, se consagra não como uma escolha voluntária, mas como uma obrigação, uma reação de sobrevivência perante uma realidade amplamente incontrolável e indesejada. (LIPOVETSKY, 2012, p. 28)

Torna-se cada vez mais comum o apelo midiático de produtos e serviços ecologicamente responsáveis. Curiosamente, o discurso ecológico aparece em meio a uma incitação permanente ao consumo desenfreado. O capitalismo flexível alia-se à comunicação e cria a ilusão do consenso, dotando-a de uma lógica que se revela uma quimera. Não há aliança possível entre consumo irrestrito e preservação ambiental. Mas o que diariamente ouvimos, lemos e visualizamos em filmes com temáticas ambientais, chamadas publicitárias e manchetes jornalísticas é exatamente esse inusitado casamento. E é nessa impossibilidade que se engendra tanto o sujeito ecológico quanto o sujeito consumidor, numa típica aliança forjada no capitalismo flexível.

O cinema, como qualquer outra mídia, faz ver e falar, produzindo efeitos que engendram determinadas posições de sujeito. É por isso que a ampliação da recepção na era das redes também intensificou a padronização dos estilos de vida – a pluralidade é aceita, mas dentro de determinados limites. Por outro lado, é preciso reconhecer os benefícios dessa hipermodernidade. A cultura-mundo liberal vai além de simplesmente comercializar produtos ecologicamente corretos que aplaquem a culpa do hiperconsumismo atual (LIPOVETSKY, 2012). É necessário acentuar, assim, seu caráter positivo: é essa mesma cultura-mundo, estruturada sobre seu aparato técnico-científico, que viabilizou um aumento de oito anos na expectativa de vida da população dos países em desenvolvimento. Apesar de Lipovetsky (2012) indicar a cultura-mundo como uma cultura de *hits* e de desconfiar de teorias que equivalem os mercados de nicho ao dos gran-

des sucessos mundiais, ele também destaca as inúmeras resistências aos mecanismos do mercado: antiamericanismo, reclamações cultural-identitárias, lutas pelo reconhecimento de diferentes formas e estilos de vida fazem parte dessas resistências que cotidianamente acontecem nos mais diferentes contextos e países. A desforra da cultura aparece nas práticas do desenvolvimento sustentável, nas denúncias de desigualdades extremas, na busca de um sentido na vida que passe ao largo de uma existência voltada para o hedonismo e para o consumo. É assim que a cultura da globalização acaba abrindo espaço para possibilidades inéditas de pertencimento social e identificação coletiva.

Considerações finais

Falando a partir de uma perspectiva de relações de poder, está implícita a possibilidade de resistência e luta contra a ‘homogeneização’ da diferença. Assim, a complexidade evidente entre consumo e sustentabilidade precisa ser analisada sem perder de vista as mutações do capitalismo flexível. A resistência parece, afinal, tomar a forma de uma reapropriação civil desse mundo profundamente marcado pela aliança entre comunicação e dinheiro.

Frente a isso, vale pensarmos nos ditos emblemáticos que vem nos constituindo: o terror e medo da perda do planeta e o consumo desenfreado na sociedade líquida moderna. Talvez seja momento de travar alianças potentes que nos provoquem a pensar em micropolíticas possíveis para continuarmos a viver neste planeta. Uma escuta da vida, uma escuta do mundo que possibilite espaços de resistência e criação diante da crise ambiental que se instala. Talvez seja necessário pensar em pequenas ações diárias que nos provoque a compor um pensamento minoritário para a EA. Não se trata de um projeto de todos em prol do futuro do planeta, mas de pequenas ações que possibilitem a cada um uma ética política para pensar o futuro do planeta.

Nota

Esta pesquisa conta com financiamento do CNPq Universal 14/2014 e CAPES/Estágio Sênior/Processo n. 88881.119773/2016-01.

Referências

- AMARAL, Marise; Natureza e representação na pedagogia da publicidade, In: COSTA, Marisa Vorraber; (Org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt; *A ética é possível num mundo de consumidores?* Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- _____. *Medo líquido*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Isabel Carvalho. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 2006.
- EHRENBERG, Alain. *O culto da performance*. Tradução Pedro Bendassolli. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HARA, Tony. Sociedade da comunicação: controle e captura da singularidade. *Revista Aulas – Dossiê Foucault*, n. 3, p. 01-15, 2007.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- _____; HERVÉ, Juvén. *A Globalização Ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária*. Trad. Armando Braio Ara. Barueri, SP: Manole, 2012.
- SAMPAIO, Shaula. *‘Uma floresta tocada apenas por homens puros...’ ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia*. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SLOTERDIJK, Peter. *O desprezo das massas: ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

Recebido em 15 maio 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

HENNING, P. C.; VIEIRA, V. T.; HENNING, C. C. Crise ambiental, consumo e artefatos culturais: provocações ao tempo contemporâneo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 209-221. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7412>>.

REFLEXÕES SOBRE O PROCAMPO – PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

REFLECTIONS ON PROCAMPO – SUPPORT PROGRAM FOR
HIGHER EDUCATION IN LICENTIATE IN FIELD EDUCATION

Ramofly Bicalho

Doutor em Educação. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica.

ramofly@gmail.com

RESUMO: O presente texto é fruto das pesquisas realizadas em educação do campo na estreita articulação com os movimentos sociais, numa perspectiva histórica e emancipadora, desenvolvida no Pós-Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nosso objetivo central foi compreender o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) enquanto política pública específica de educação do campo, oriunda das mobilizações dos movimentos sociais. A pesquisa documental foi desenvolvida, predominantemente, em acervos bibliográficos. Entre as fontes de investigação, utilizamos legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos sobre educação do campo nos movimentos sociais. Apoiamo-nos numa perspectiva sociológica de investigação e explicação dos processos sociais de participação dos sujeitos camponeses, enquanto seres históricos e culturais. Os resultados mostram que o PROCAMPO contribui para formação político-pedagógica dos educadores nas escolas do campo, respeitando-se os valores da solidariedade e da ética presentes na luta pela terra.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Escola do Campo. Formação Docente. Movimentos Sociais.

ABSTRACT: The present text is the result of the research carried out in rural education in close articulation with social movements, in a historical and emancipatory perspective, developed in the Post-Doctorate in Education of the Federal Fluminense University (UFF).

Our main objective was to understand the Program of Support for Higher Education in Licentiate in Field Education – PROCAMPO, as a specific public policy for education in the countryside, arising from the mobilizations of social movements. The documentary research was developed, predominantly, in bibliographic collections. We use research sources, legislation, ordinances, decrees and theoretical references on education of the field in social movements. We support a sociological perspective of investigation and explanation of the social processes of participation of the peasant subjects, as historical and cultural beings. The results show that PROCAMPO contributes to the political-pedagogical formation of educators in rural schools, respecting the values of solidarity and ethics present in the struggle for land.

KEYWORDS: Field Education. School of the Field. Teacher Training. Social Movements.

1 Introdução

Importante sinalizar, neste trabalho, a continuidade das nossas reflexões acerca das pesquisas realizadas em educação do campo na sua estreita articulação com os movimentos sociais e demais entidades do campo¹, desenvolvidas no Pós-Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesse campo de análise, privilegiamos as relações entre educação do campo e formação do educador, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), enquanto política pública específica de educação do campo no Brasil. Focalizamos as relações entre as histórias de vida de educadores e educandos no envolvimento com as lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que educadores/as das escolas do campo realizam com base em organização coletiva e no fortalecimento de projetos políticos pedagógicos emancipadores. (FREIRE, 1997)

Nossa intenção com este trabalho é compreender o campo como lugar de resistência e luta pela terra, essencial para repensarmos as políticas públicas educacionais destinadas à infância, aos jovens e adultos do campo. Mostraremos a relevância dos princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais no que toca à luta por uma educação do campo, suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. A produção

de tal conhecimento nas universidades pode contribuir para reconstrução do passado, escavando memórias, recuperando fontes primárias, ressignificando identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a falta de projetos emancipadores, a opressão e as diversas cercas do analfabetismo e da fome que atingem milhares de homens e mulheres no campo.

A expressão educação do campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço de produção de pedagogias. Trata-se de um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo. Ela contribui com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte (CALDART, 2002). A realidade de intensa desumanização que, historicamente, caracteriza a vida da população camponesa, gerou esse movimento em favor da educação básica do campo. Uma realidade que, mesmo marcada por opressões e injustiças, continua reivindicando alterações sociais, profundas e imediatas, no campo brasileiro.

O processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, firmada sob caráter elitista. Contudo, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro. Segundo Caldart (2002), o movimento por uma educação do campo se vincula a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Essa conexão se justifica pela impossibilidade de educar o povo sem modificar as condições que o desumaniza.

A formação dos educadores está atrelada à defesa de projetos político-pedagógicos (PPP) emancipadores nas universidades, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade, considerando suas histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social. A formação político-pedagógica pode envolver educadores e educandos das escolas do campo em assentamentos, acampamentos e territórios quilombolas, respeitando-se os aspectos culturais vivenciados pela mística e a luta pela terra, além dos valores da solidariedade e da ética presentes nas atividades da educação

do campo. Entendemos que as licenciaturas em educação do campo nas universidades públicas, com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, formação por área de conhecimento e pedagogia da alternância, podem ressignificar vidas, costumes, conceitos e histórias.

O objetivo principal deste trabalho é mostrar a estreita articulação entre educação do campo e movimentos sociais, considerando a participação dos sujeitos, individuais e coletivos, como seres históricos e culturais. Compreende-se que a formação continuada de educadores e educandos nas universidades públicas pode dialogar com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. (PROCAMPO)

Importante ressaltar que a conquista de tais políticas públicas educacionais é fruto da resistência organizada dos movimentos sociais, sindicatos e demais organizações do campo. Ela resulta das ações dos diversos atores sociais e de suas lutas em favor de universidades e escolas do campo que respeitem a realidade e diversidade das famílias camponesas. Lutas que marcam a ruptura entre educação do campo e educação rural. Muito mais que uma nomenclatura, tal divisão retrata a consciência de processos educativos a serviço dos povos camponeses.

Na construção dos referenciais teórico-metodológicos, privilegiamos a análise documental e os acervos bibliográficos disponíveis nas instituições pesquisadas. Trabalhamos ainda com pareceres, decretos reguladores e documentos próprios da educação do campo produzidos pelos movimentos sociais do campo em parceria com sindicatos, universidades públicas e secretarias municipais de educação. Apoiamo-nos numa perspectiva eminentemente histórica e sociológica de investigação e explicação dos processos sociais de participação dos sujeitos camponeses. Este estudo tem como horizonte o entendimento das relações sociais concretas que determinam a materialização das propostas políticas e pedagógicas em questão. Utilizamos ainda legislações, revistas, jornais, dissertações, teses, livros e artigos em periódicos científicos que discute e procuram demonstrar a relevância da educação do campo, suas bandeiras e sujeitos coletivos.

Nessa conjuntura, é importante conhecer os desafios e as conquistas oriundas do PROCAMPO, compreendendo as tensões estabe-

lecidas na relação entre movimentos sociais camponeses e Estado. O embate entre essas duas categorias resultou em específicas experiências históricas e na contribuição para que as organizações populares direcionem suas formas de lutas, como sujeitos de direitos. Nos últimos anos foram identificadas muitas práticas educativas, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo, com o objetivo de garantir a educação básica nas comunidades rurais e também formar quadros dirigentes. Muitas dessas ações, ainda que isoladas, tiveram resultados concretos e serviram para que movimentos sociais e organizações não se inibissem. Pressionado por sujeitos, individuais e coletivos, coube ao Estado reconhecer, ampliar e desenvolver políticas públicas específicas e práticas educativas no campo. Elas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares no campo cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais.

O debate acerca da educação do campo deve, portanto, procurar entender a complexidade do campo brasileiro, constituída por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida. Nesse contexto, as políticas públicas permitem reafirmar esse espaço e legitimar as lutas que dali advêm. São, portanto, necessárias para consolidação de um projeto popular de país.

Assim, que concepção de formação para cidadania se espera da educação do campo? Qual o papel das universidades públicas para os estudantes do campo? Que saberes e aprendizagens são por eles valorizados? Qual a relação existente entre saberes teóricos e práticos da cultura? Que contribuições a educação do campo apresenta para o fortalecimento dos movimentos sociais e a pedagogia da alternância? Com tantas questões, entendemos que é essencial a atuação crítica dos movimentos sociais, cobrando do poder público ações de fortalecimento da educação pública no campo. O ambiente coletivo nos movimentos sociais pode cumprir com a emancipação humana e libertadora do campo, por onde ecoarão as vozes daqueles que, em nome da ética, do respeito às diferenças e da igualdade foram, historicamente, silenciados.

2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Para desenvolvermos reflexões acerca dos resultados produzidos pelo PROCAMPO, em nível nacional, é importante considerar o desenvolvimento das lutas por reforma agrária, em seus diferentes contextos e correlações de força, compreendendo que na questão agrária está contido o movimento maior das lutas de classe na sociedade capitalista.

Ele surge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e objetiva oferecer as condições necessárias de execução e fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, além de viabilizar a criação e implementação desses cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior de todo o país. Integra ensino, pesquisa e extensão, valorizando temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações camponesas. Tem como princípio promover a formação de educadores/as por área de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior brasileiras, para atuarem nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

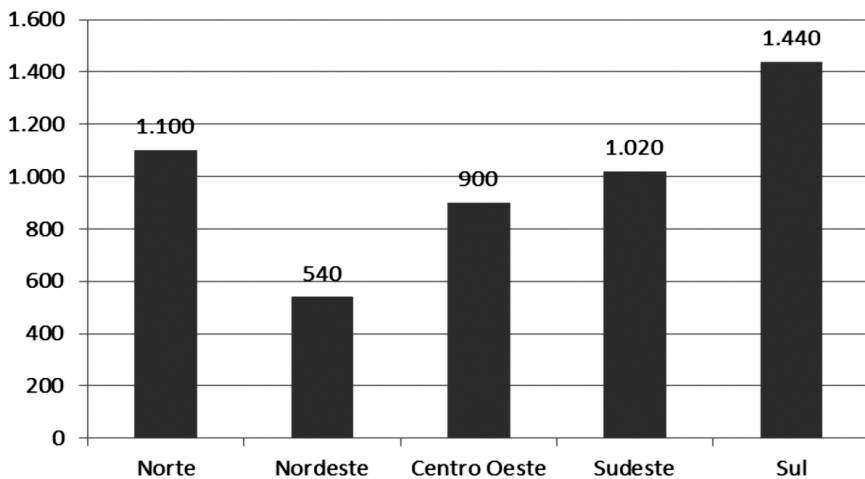
A aprovação do PROCAMPO surge do reconhecimento e da necessidade de formação inicial dos educadores/as que atuam nas escolas do campo. Contribuiu para fortalecer os debates acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar questões que, geralmente, não são discutidas e aprofundadas pelo governo brasileiro. Como verificado na história do país, a política educacional até então destinada ao campo considerava esse espaço a extensão da cidade, de modo que instituição escolar, currículos, histórias, identidades e memórias dos educadores foram constantemente desconsiderados – a produção dos saberes partia dos grandes centros urbanos para o campo.

O Programa foi implantado, inicialmente, como experiência piloto nas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Sergipe (UFS) e de Brasília (UnB). Para elaboração do projeto pedagógico

gico inicial participaram, além dos representantes das universidades, os movimentos sociais, enriquecidos com as discussões da militância política de cada estado federativo, visto que a proposta da pedagogia da alternância representava um enorme desafio. Para Antunes-Rocha (2010), a formação articulada entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) mostra possibilidades de diálogo entre temporalidades e espacialidades, e favorece a superação de um dos mais significativos desafios da formação dos educadores do campo: as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho.

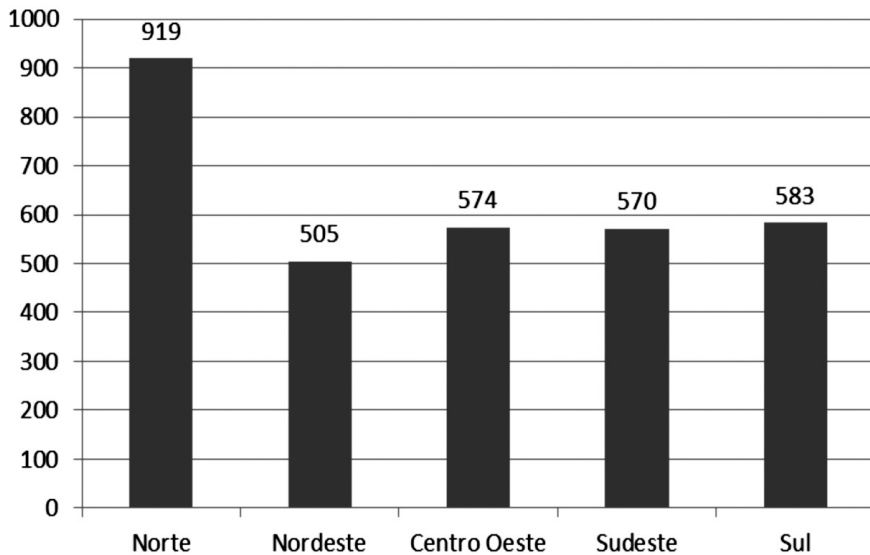
Em 2008/2009, por meio de editais, o Programa alcança 32 Instituições de Ensino Superior (IES), com a oferta de apenas uma única turma. Em 2010, os movimentos sociais conquistam o Decreto 7352/2010, que institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como elemento da Política Nacional de Educação do Campo. Em 2012, publica-se o Edital de Seleção n.2 / 2012, pelo qual foram selecionadas 42 instituições de ensino superior para implementação de cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo. Cada instituição obteve 18 códigos de vagas, sendo 15 para docentes e 3 para técnicos administrativos. Essa é uma conjuntura em curso, com forte movimento de produção de conhecimento. Foram contratados por concurso aproximadamente 600 docentes de nível superior para atuar nas Licenciaturas em Educação do Campo, diversos grupos de pesquisa reconhecidos pelo CNPq, conclusão de inúmeras teses, dissertações e monografias sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, criação de cursos de especialização a partir das áreas de conhecimento, além do projeto Residência Agrária. Essas conquistas influenciam a luta por outras políticas públicas de construção de alojamentos para cursos em alternância, formação continuada para egressos, ampliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de outros cursos superiores em alternância. Com toda essa expansão, consignamos nos quadros 1 e 2, respectivamente, as vagas ofertadas e ocupadas, por região, nas Licenciaturas em Educação do Campo até o ano de 2015.

Reiteramos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto formar docentes, por área de conhecimento. Lecionarão nas escolas do campo da educação básica nos anos finais do ensino fundamental e médio, com ênfase na gestão de processos educativos escola-



Quadro 1: Número de vagas ofertadas até 2015

Fonte: (MOLINA, 2016).



Quadro 2: Número de vagas ocupadas até 2015

Fonte: (MOLINA, 2016).

res e comunitários, na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico. Os educadores atuarão para além da docência, posto que a matriz curricular proposta desenvolve estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando-se a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias. A Licenciatura em Educação do Campo, ao priorizar as dimensões da docência por área de conhecimento e a gestão de processos educativos escolares e comunitários, tem a intenção de promover e cultivar uma formação, teórica e prática, que oportunize aos educandos o domínio dos conteúdos da área articulados às lógicas de funcionamento e função social das escolas do campo, estabelecendo estreita relação com a comunidade do entorno.

A organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo prevê etapas presenciais, ofertadas em alternância, entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), com intensa articulação entre os aspectos educacionais e a realidade específica das populações camponesas, considerando, entre outros aspectos, o acesso e a permanência dos professores em exercício nas escolas do campo. Tem ainda a intenção de evitar que o ingresso dos estudantes na educação superior signifique deixar de viver no campo. As Licenciaturas em Educação do Campo incorporam, na organização curricular, as tensões e contradições presentes na produção material da vida dos educandos, assim como contribuem com as transformações dos modos de produção do conhecimento, sempre tendo como objeto de reflexão as questões vivenciadas no Tempo Comunidade.

Entendemos que o PROCAMPO, enquanto política de formação de educadores, conquistada pelos movimentos sociais camponeses, colabora com o acúmulo de forças e as experiências de recuperação e ampliação das práticas cotidianas de formação sóciohistórica e emancipadora, desse modo sendo capaz de anunciar a formação de novas gerações de sujeitos, individuais e coletivos, numa perspectiva humanista e crítica.

A formação docente por área de conhecimento utiliza a pedagogia da alternância, para atender aos anseios de educadores, educandos e movimentos sociais. Tem como intencionalidade a promoção de estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, promovendo ações docentes articuladas às transformações das escolas do campo. Privilegia o compromisso com a emancipação dos povos camponeses,

criando alternativas de organização do trabalho escolar enquanto prática social. Essa formação pode contribuir com as transformações que a rede escolar tanto necessita, atendendo aos desejos e anseios, entre outros, dos movimentos sociais de luta pela terra. Nesse sentido, o educador do campo é mais que um agente educativo. Ele é componente essencial na transformação da sociedade. Os educadores do campo devem compreender a relevância do seu papel na elaboração de alternativas para organizar o trabalho escolar, enquanto prática social. Segundo Caldart (2002, p. 36):

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

A formação dos educadores/as do campo pode significar a garantia de práticas coerentes com os valores e princípios defendidos pela educação do campo. Ela reconhece as relações sociais que ali se estabelecem e apontam o território campestre, não como extensão da cidade, mas como espaço de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias dos sujeitos, individuais e coletivos. Tal formação não pode ser analisada somente na perspectiva de valorização dos saberes da comunidade: é preciso compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e organização de uma outra sociedade, que enfrente as inúmeras formas de opressão presentes no campo brasileiro. Nesse sentido, as demandas que se fazem presentes nas escolas do campo necessitam de educadores/as cuja formação lhes possibilite entender a conjuntura atual da realidade camponesa. Um campo pressionado pelo modelo econômico excludente e que exige dos seus sujeitos coletivos, educadores e lideranças dos movimentos sociais uma intensa capacidade de resistência. Esse é mais um dos objetivos do PROCAMPO na defesa da educação do campo.

Por outro lado, como compreender as principais contradições da atual política de expansão da educação superior no Brasil? Democratização ou massificação mercantil? Inserida nas transformações mundiais decorrentes da crise estrutural do capital nas últimas décadas, a educação superior passou por profundas mudanças nesse período histórico, pelas quais a educação

superior se converte em novo nicho de acumulação do capital e se constituem grandes conglomerados educacionais na forma de empresas de capital aberto que materializam formas de mercantilização da educação superior.

Ocorre ainda uma altíssima incorporação de novas tecnologias nos processos produtivos que demanda novo tipo de mão de obra, descortinando uma das contradições do capital: como elevar níveis de escolaridade da classe trabalhadora, sem elevar os níveis de consciência e compreensão da contradição fundante do sistema? O principal desafio: a centralidade do conhecimento nessa nova fase de mundialização do capital impõe desafios à luta pela manutenção da educação superior como direito e bem público social. A mesma luta que a educação do campo desenvolve contra o agronegócio, que trata o “alimento como commodity”, a educação superior tem nas “privadas-mercantis”, que tratam a educação como mercadoria (MOLINA, 2016). Os desafios enfrentados acerca da transformação da educação superior em mercadoria somam-se à resistência, precarização e aligeiramento das políticas de formação docente no nível superior decorrentes das exigências atuais de formação do trabalhador geradas pelos novos processos produtivos vigentes e por estratégias de gestão e organização do trabalho que, por sua vez, impõem novas demandas à educação e à formação de seus profissionais. As políticas de expansão das universidades, por exemplo, têm adotado práticas que precarizam a qualidade da formação humana, se considerarmos o conceito de qualidade no sentido contra-hegemônico, ou seja, a habilidade de formar pessoas capazes de pensar criticamente a produção do conhecimento. (MOLINA, 2016)

Apesar dos riscos políticos e sociais da expansão, compreendemos que os princípios originários do Movimento da Educação do Campo e sua intrínseca vinculação com a luta de classes possui elementos que podem contribuir na promoção da formação crítica e transformadora dos sujeitos. A partir das próprias concepções originárias do Movimento da Educação do Campo, não há sentido formar um educador do campo que não seja capaz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo, pois dependendo do nível de correlação das forças sociais em cada formação social concreta, ao invés de formar educadores como intelectuais estratégicos na disseminação da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013), forma educadores do campo formuladores e disseminadores da contra-hegemonia, capazes de compreender e promover a necessária articulação entre as escolas

do campo e as lutas para superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista (MOLINA, 2016). A natureza da formação do educador e sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou fomentar a crítica do *status quo* (NEVES, 2013).

Na visão de Gramsci (1978), os professores formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e governos nacionais. A capilaridade da sua atuação contribui decisivamente para difusão de práticas culturais incorporadoras de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social. (MOLINA, 2016)

Essa política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos e antropológicos capazes de localizar os resultados de sua ação educativa, a partir das tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses neste território. Nesse sentido, é essencial formar educadores comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses, para atuação prioritária nas escolas do campo; para promover a gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo; para comprometer-se com a educação pública e gratuita atenta aos problemas estruturais que afetam tais escolas; para atentar às questões educacionais oriundas do campo, seus movimentos e projetos educativos, com base nos princípios agroecológicos, visando a sustentabilidade.

Considerando os aspectos apresentados acima, entendemos a necessidade de reafirmar e consolidar currículos, metodologias, espaços educativos e processos de formação de educadores que se apropriem dos instrumentos da Pedagogia da Alternância. Estudos voltados para prática em sala de aula (SILVA, 2006) propõem novas formas de atuação do professor. Ele passa, de transmissor do conhecimento, a agente estimulador e incentivador, desenvolvendo práticas reflexivas e emancipadoras do conhecimento. Por fim, entendemos que, ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, a prática, o trabalho passado de geração a geração e o saber escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendidos

e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. Assim, a Pedagogia da Alternância pode contribuir com a formação dos jovens da seguinte maneira: desenvolvendo a reflexão crítica e a responsabilidade individual e coletiva; fortalecendo as famílias do campo, na busca de envolvimento dos sujeitos, individuais e coletivos, na direção de um mundo mais solidário, justo, humano e ético. (PINHO, 2008; SILVA, 2008; BEGNAMI, 2013)

Considerações finais

A sociedade brasileira construiu no seu imaginário uma estreita e injusta ligação do campo como lugar do atraso, contribuindo para omissão do Estado em relação às políticas públicas de educação e demais direitos dos povos camponeses. É consensual, na sociedade brasileira, que a exclusão do direito à terra e à educação contribuem para elevadas distorções sociais e aumento exagerado da violência. Com tantos problemas, até onde vai o direito de ir e vir nas escolas do campo?

Esses desafios precisam ser enfrentados por políticas públicas, educadores, educandos e movimentos sociais. Entendemos que a educação do campo emancipadora estabelece estreita relação com os valores da dignidade humana, confiança, solidariedade, compreensão coletiva e valorização das histórias de vida dos sujeitos camponeses, incorporando espaços há tempos silenciados. Ela dialoga com a educação popular, os movimentos sociais e a pedagogia da alternância, além da segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. São campos do saber que se aproximam e devem ser explorados por educadores e educandos nas escolas do campo, nas comunidades e ambientes familiares.

Importante ainda é romper com as inúmeras dificuldades no processo de implementação das políticas públicas de educação do campo, dentre elas: as escolas multisseriadas com ausência de docentes e pessoal de apoio, infraestrutura precária, estradas intransitáveis, transportes inadequados e o enorme descaso das secretarias municipais e estaduais no provimento da organicidade da educação do campo. Ainda é possível constatar cursos aligeirados, formação de educadores e educandos preocupados apenas com a lógica do mercado, conteudistas e superficiais, currículos tradicionais

e improvisados, péssimo acesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas do campo, evasão escolar e espaço físico com inadequada infraestrutura para o bom funcionamento das escolas.

Mesmo com tantos avanços na legislação voltada à educação do campo, vale destacar que a realidade das escolas continua ainda muito precária. Notamos que o desrespeito às identidades dos sujeitos do campo nos meios de comunicação, imprensa, instituições públicas e privadas da sociedade brasileira contribuem com provocações, humilhações e destruição da autoestima. O campo brasileiro é uma incerteza. Faltam escolas, transporte escolar intra-campo, condições de acesso e escoamento da produção; verificam-se altos índices de contaminação pelo uso intensivo de agrotóxicos, a concentração de terras, a utilização de sementes transgênicas e o avanço do agronegócio, em detrimento da semente crioula e da valorização da agricultura familiar.

Apesar do retrato atual, as políticas públicas educacionais podem atender aos anseios do campo, considerando o diálogo com as diversas esferas de gestão do Estado, movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Pode ainda contribuir para a consolidação dos diferentes saberes oriundos das escolas do campo, favorecendo a diversidade étnico-cultural, o reconhecimento do direito à diferença, a construção de bases epistemológicas que busquem a superação da dicotomia campo-cidade, além das articulações políticas, sociais e culturais presente na diversidade dos movimentos sociais. Rompe-se com a construção equivocada de estereótipos acerca dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. A mudança de paradigmas na educação do campo é essencial. Prescinde de novos olhares, fundamentação teórico-prática e recriação do sujeito histórico.

As universidades públicas do país, secretarias municipais e estaduais de educação têm condições de construir, coletivamente, projetos emancipadores que elevem a autoestima, criticidade e autonomia de educadores e educandos. Obviamente, essas questões não estão desvinculadas da capacidade de mobilização social e política que os sujeitos do campo constroem no seu íntimo. O reconhecimento identitário e as histórias de vida dos atores devem ser fortalecidos com as novas conquistas e a capacidade de propor, questionar, dialogar e refletir sobre as relações de poder instituídas por saberes historicamente estabelecidos. Quando ação e reflexão são organizadas com o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos cam-

poneses, a práxis libertadora contribui na consolidação dos resultados do PROCAMPO enquanto política pública.

O respeito pelos saberes do campo orientou toda organização deste texto, zelando pela flexibilidade e possibilidades de revisão das atividades propostas, num projeto coerente com a realidade de vida das pessoas. Finalizamos com alguns questionamentos: Qual a real possibilidade de implementação, em nível nacional, das políticas públicas de educação do campo? Quais as relações políticas, sociais e pedagógicas possíveis, a despeito das negações e adversidades historicamente acumuladas, acerca da educação popular? Que práticas de leituras e escritas circulam nas escolas do campo? Que usos e funções elas possuem? É possível ir além dos espaços tradicionais e conservadores da escola regular? Educadores e educandos se mostram preocupados e flexíveis no trabalho com o novo? Contribuem na transformação dos educandos em agentes e sujeitos da história? Ou atuam, apenas, como meros participantes? Como enfrentar tantas questões?

Vale salientar que a produção do conhecimento pautada nos dados coletados e nas observações efetuadas não são isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação de educadores do campo. Nesse processo de construção histórica prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses e das propostas em defesa de uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presentes em diversas experiências de educação popular vinculadas à luta pela terra.

Por fim, importante registrar nossa defesa de políticas públicas que contribuam na formação de educadores para as escolas do campo brasileiras. Assim, sugerimos aos leitores a continuidade desses estudos com o objetivo de compreender a relevância de tais políticas no fortalecimento das relações com os movimentos sociais.

Nota

- 1 MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; CPT – Comissão Pastoral da Terra; FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC – Movimento de Mulheres Camponesas; Escolas Família Agrícolas; Comunidades Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, Via Campesina, entre outras entidades e representações.

Referências

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2010. p. 121-137.
- BEGNAMI, J. B.; Thierry De Burghgrave. *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Embrapa Ed. 2013.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: 2002. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- MOLINA, M. C. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: Sub 7 – Analisar a expansão da Educação Superior do Campo, com destaque para a área de Formação de Educadores. In.: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR. *Dívida pública e educação superior no Brasil*. Maringá / PR, 2016.
- NEVES, Lucia Wanderley. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. Anais ... Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.
- PINHO, M. A. C. Pedagogia da alternância e formação sobre educação do campo em Nova Iguaçu: relato de uma experiência. *Revista eletrônica- Cadernos da Fael*, v. 1, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <http://www.unig.br/cadernosdafael/vol1_num3/index.php>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- SILVA, L. H. da. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. In: *Revista da Formação por Alternância*. v. 1. n. 2, Brasília: UNEFABE, 2006.
- SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 5, pp. 105-112, jan./abr. 2008.

Recebido em 31 ago. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 221-236. jan./abr. 2018. Disponível em:<<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7783>>.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

HIGH SCHOOL IN BRAZIL: UNIVERSALIZATION OF ACCESS AND WORKING CONDITIONS

Gilvan Luiz Machado Costa

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC – Brasil
gilvan.costa@unisul.br

RESUMO: O artigo tem como objetivo compreender os limites e as perspectivas da universalização do acesso e das condições de trabalho dos professores no Ensino Médio. Realizou-se a discussão com base em indicadores educacionais arrolados à qualidade social, com destaque para a Taxa de Frequência Líquida e o Esforço Docente, e nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A análise dos dados explicita um contexto distante do proposto nas metas 3, 17 e 18 do referido Plano e evidencia desafios relacionados à universalização do acesso e às condições de trabalho do professor no Ensino Médio. Sugere que o problema da qualidade social desse nível de ensino não se resolverá com a flexibilização curricular proposta na Lei 13.415/2017. O salto de qualidade será dado com a matrícula de todos os jovens, mormente os de 15 a 17 anos, na última etapa da Educação Básica e a transformação da docência numa profissão socialmente atraente.

PALAVRAS-CHAVE: Condições de Trabalho. Ensino Médio. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: The article aims to understand the limits and perspectives to the universalization of access to and the working conditions of teachers in high school. The discussion was held on the basis of educational indicators listed on the social quality, especially the Net Frequency Rate and Teaching Effort, and the goals of the National Education Plan (2014-2024). Data analysis explains the context of the proposed 3 goals, 17 and 18 of the said Plan and highlights challenges related to the universalization of access and working conditions of a teacher in high school. Suggests that the problem of social quality of high school will not be settled with the curricular proposal in the law easing 13.415/2017. The leap in quality will be given with the registration of all young people, especially those from 15 to 17 years, in the last stage of basic education and the transformation of teaching in a socially attractive profession.

KEYWORDS: Working Conditions. High School. Educational Policy.

Introdução

O debate sobre o Ensino Médio no Brasil nos últimos vinte e um anos, desde a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que lhe atribuiu estatuto de etapa da Educação Básica, tem sido intenso. As tentativas de reformulação do currículo do Ensino Médio são recorrentes e evidenciam disputas em torno dos sentidos e finalidades dessa etapa de formação. Ganha destaque, no tempo presente, a sanção da Lei nº 13.415/2017, que traz uma proposta de reforma ancorada na flexibilização curricular. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017)

A referida legislação coloca holofotes sobre a política curricular do Ensino Médio e retira do centro das discussões a ausência de políticas públicas que promovam sua oferta com qualidade social¹. No âmbito do Ensino Médio com qualidade social, é necessário que todos a ele tenham acesso. É preciso também que o acesso, mormente aos jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos, seja em escolas bem equipadas e pautadas na formação humana integral², com professores valorizados e com carreira e condições de trabalho.

Este artigo foca a análise na universalização do acesso e nas condições de trabalho dos professores, dimensões centrais do Ensino Médio com qualidade social, com intuito de contribuir com a necessária discussão sobre a última etapa da Educação Básica no domínio das mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017. As dimensões referidas são destacadas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014; a universalização do acesso é pautada na meta 3, e as condições de trabalho³, com destaque às relações de emprego, estão presentes nas metas 17 e 18.

A partir dessas reflexões, problematizou-se no presente artigo os limites e perspectivas da universalização do acesso e das condições de trabalho dos professores do Ensino Médio que atuam nas escolas estaduais⁴ no Brasil? Os subsídios empíricos para a referida problematização foram buscados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e no Censo Escolar da Educação Básica, em especial na Taxa de Frequência Líquida (TFL) e no indicador educacional Esforço Docente, conforme metas 3, 17 e 18 do PNE. Os dados foram cotejados com parte da produção bibliográfica relacionada à temática em estudo. A análise pautou-se nas seguintes categorias: universalização do acesso e condições de tra-

balho do professor do Ensino Médio. Na análise, o objeto de estudo foi tomado na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011)

Universalização do acesso ao Ensino Médio

A obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos está assinalada na Constituição Federal via Emenda Constitucional nº 59/2009. Conquista significativa que tornaria o Ensino Médio obrigatório para os jovens de 15 a 17 anos, idade adequada para frequentá-lo, “não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional.” (SILVA, 2015, p. 370)

Percursos formativos instáveis aparecem entre os jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos que estão fora da escola ou retidos no Ensino Fundamental. Uma situação ideal seria aquela em que todos com idade adequada estivessem no Ensino Médio. Neste caso, a Taxa de Frequência Bruta (TFB) e a Taxa de Frequência Líquida (TFL) seriam 100%. Vale destacar que o primeiro indicador aponta o percentual de jovens matriculados na Educação Básica e o segundo expressa o percentual de matriculados no Ensino Médio. A Tabela 1 permite avaliar o acesso da população de 15 a 17 anos ao Ensino Médio no Brasil.

Os números do Ensino Médio brasileiro podem impressionar ao se considerar 8,1 milhões de matrículas em 2015. Por outro lado, evidenciam, nos últimos anos, certa estagnação/acomodação da matrícula e alguns períodos de quedas. Sugerem sua não prioridade nas políticas educacionais, à revelia da Lei nº 9.394/1996 que lhe atribui *status* de etapa da Educação Básica. Ao considerar que o lugar de jovens do grupo de idade 15 a 17 anos é na escola, que frequentam, preferencialmente, o Ensino Médio, questionam-se os limites e as possibilidades de o Estado brasileiro assumir o dever correlato de garantir a todos esse direito, com base no aporte de Saviani (2013)

A análise da TFB aponta que, nos últimos anos, persiste no Brasil a ocorrência de aproximadamente 1,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Ao mesmo tempo, o exame da TFL permite inferir que

Tabela 1: Aspectos da matrícula na faixa de 15 a 17 anos no Brasil – 1991/2015

Ano	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula (1000)	Taxa de frequência bruta (%)	Taxa de frequência líquida (%)
1991	9.275	3.773	58,1	12,5
1999	10.395	7.769	78,5	33,4
2000	10.702	8.192	77,7	35,7
2005	10.646	9.031	81,7	50,7
2009	10.399	8.337	85,2	54,4
2010	10.357	8.358	83,3	54,6
2011	10.580	8.401	83,7	56,0
2012	10.445	8.377	84,2	54,7
2013	10.642	8.313	84,3	55,2
2014	10.547	8.300	84,3	58,6
2015	10.600	8.100	85,0	59,1

Fonte: IBGE (2015); BRASIL (2016).

praticamente 40% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados no Ensino Médio. Explícite-se que, além dos jovens que estão fora da escola, cerca de 2,8 milhões estão *retidos* no Ensino Fundamental. Esses números revelam que 4,3 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio. Logo, impedidos de se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, “profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620)

Esses brasileiros perdem a oportunidade de vivenciar integralmente a adolescência, durante a qual, por meio de experiências orientadas, eles se definem moral, intelectual e socialmente (NOSELLA, 2011). Para o referido autor, os milhões de jovens que não frequentam o Ensino Médio no tempo apropriado, não usufruem do momento catártico mais delicado e importante de suas vidas, quando desabrocha o valor da autonomia, que é a liberdade de se posicionar. Com base em Gramsci, o mesmo autor defende que o Ensino Médio deve ser frequentado e concluído por todos

os jovens do grupo de idade 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do *humanismo*, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral fundamentais às especializações futuras.

O Brasil tem uma grande dívida com os jovens. Como possibilidade importa ganhar visibilidade e ser materializada a meta 3 do PNE, que estabelece:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014)

A universalização do atendimento escolar para todos da faixa etária de 15 a 17 anos estava indicado para 2016 e não se materializou. Nesse ano estavam matriculados na Educação Básica 8,7 milhões desses jovens (BRASIL, 2016). Tratava-se/trata-se de um passo necessário trazer todos para a escola com celeridade. Resultado semelhante poderá ser verificado com a TFL em 2024: a reedição anual de aproximadamente 1,5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade de 15 a 17 anos que não frequentam nenhuma escola é incompatível com a qualidade social que se quer para a educação, e da mesma forma a possibilidade de muitos permanecerem retidos no Ensino Fundamental.

De forma contraditória, não se vislumbra que a Lei nº 13.415/17 vá assegurar a todos os brasileiros dessa faixa etária o direito do acesso ao Ensino Médio nos próximos anos. A palavra de ordem que se evidencia a partir de 2016, com base no conjunto de mudanças contidas na MP nº 746/16, transformada com algumas alterações na Lei 13.415/17, é flexibilização (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). A ênfase é aproximar a “última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contrária seu caráter público, inclusivo e universal.” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28) A universalização não é pauta. A flexibilização curricular proposta não se compromete em “assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.” (SAVIANI, 2013, p. 755)

Por outro lado, o entendimento legal de que o lugar de todos os jovens é na escola implica diminuir a distância entre a Educação Básica proclamada como direito e as responsabilidades dos entes federados “de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado.” (SAVIANI, 2013, p. 745) Três décimos da vigência do PNE já se passaram. O primeiro objetivo da meta 3 não foi alcançado. Sugere Saviani (id.ib.) dar “efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.”

Um contexto de mais alunos e mais professores suscita problematizar as condições de trabalho da última etapa da Educação Básica. Aspecto central na busca da qualidade social do Ensino Médio e que também não foi pautado pelos arautos da reforma.

Condições de trabalho do professor no Ensino Médio

A constatação de que aproximadamente 4,3 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos não estavam matriculados no Ensino Médio em 2015 revela, de um lado, a sistemática negação do acesso e da permanência no Ensino Médio e, **de outro, o desafio dos entes federados de levar a cabo o que a meta 3 do PNE fixa para o atendimento até 2024.** Os números do Ensino Médio no Brasil indicam a necessidade de “elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado.” (KÜENZER, 2010, p. 864) Cabe às políticas públicas educacionais de acesso e permanência se alinharem às de valorização dos profissionais da educação, dado que tal entendimento encontra-se expresso na Lei nº 13.005/2014 ao trazer, em seu artigo 2º, dentre as diretrizes, a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a valorização dos (as) profissionais da educação.

Vislumbra-se que sejam oferecidas a todos os jovens “condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios, espaço de lazer, arte e cultura.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620) Essas demandas trazem novos desafios aos docentes que, segundo Oliveira (2014b, p. 451), “devem também estar em

condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida.” Para enfrentar esse desafio, as condições oferecidas aos docentes “não são muitas vezes minimamente adequadas em termos materiais, menos ainda em dimensões subjetivas, que precisavam ser cada vez mais observadas.” (id.ib.) Importa, então, que as políticas educacionais articulem-se para garantir “[...] maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens.” (OLIVEIRA, 2010, p. 275) Tais compreensões são corroboradas por Saviani (2011, p. 16) ao enfatizar que não é possível equacionar devidamente os problemas educacionais sem enfrentar simultaneamente “a questão das condições de exercício do trabalho docente.”

Retomar a expansão da matrícula do Ensino Médio sugere, de acordo com Kuenzer (2011, p. 675), “efetivo investimento em políticas que integrem formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho.” Condições necessárias para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização do professor, “com seus severos impactos sobre a qualidade do ensino médio, cujas matrículas decrescem a cada ano, assim como não melhoram os indicadores de permanência e de sucesso.” (id.ib.) No âmbito das condições de trabalho interessam as relações de emprego, com destaque ao tipo de vínculo, jornada de trabalho, remuneração e formação, vinculados à carreira (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012). No PNE, aspectos relacionados às condições de trabalho estão diluídos nas diferentes metas e estratégias. A meta 18⁵, em sua estratégia 18.1, destaca a preocupação com o vínculo do professor ao propor

estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, noventa por cento, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério [...] sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados. (BRASIL, 2014)

O ingresso do professor do Ensino Médio na carreira docente ainda está muito distante do preconizado na referida estratégia. A Tabela 2 demonstra o número de professores efetivos do EM da rede pública de ensino.

Tabela 2: Professores do Ensino Médio público efetivos, segundo as dependências administrativas – Brasil – 2013/2016

Ano	Total	Efetivos	Federal	Estadual	Municipal	Total%
2013	425.940	301.996	14.490	284.351	4.262	70,9
2014	439.561	309.603	15.640	291.254	3.732	70,9
2015	438.946	304.641	17.903	284.174	3.525	69,4
2016	435.049	299.136	20.528	276.087	3.409	68,6

Fonte: Brasil (2016).

Os dados indicam que aproximadamente 30% dos professores do Ensino Médio público não são concursados, mas possuem contrato, em sua grande maioria, temporário, além do terceirizado ou celetista. Ao apresentar um número expressivo de professores com contratos temporários de forma persistente, evidencia-se certa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego oferecidas. Os contratos temporários são desprovidos de garantias trabalhistas e previdenciárias e, por não assegurarem os mesmos direitos e garantias dos professores efetivos, tornam “cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego.” (2006, p. 216) Não pertencer ao quadro dos efetivos exclui os professores “da complexidade da dinâmica da escola e das relações no interior da mesma, devido sua transitoriedade, limitam a sua participação e envolvimento na construção do projeto educativo da escola.” (CAMARGO et al., 2006, p. 260) Por outro lado, uma carreira estável pode tornar a profissão docente mais atraente, ao possibilitar “uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano.” (id. ib.) Com base nos autores, infere-se que a estabilidade trabalhista, o ingresso a uma carreira docente definida e a realização de um trabalho com maior segurança sugerem melhores perspectivas às condições de oferta de um Ensino Médio de qualidade social.

O número expressivo de professores do Ensino Médio público brasileiro com contratos temporários pode ser “explicado” pela dimensão econômica. Há uma estreita vinculação entre a forma de contratação e os proventos dos profissionais da educação, dado que professores temporários têm menor remuneração. No Brasil não se remunera adequadamente os profes-

sores efetivos, menos ainda os temporários (OLIVEIRA, 2006). Valorizar os professores do Ensino Médio seria a natural opção política de um Estado (União, estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a qualidade social dessa etapa da Educação Básica (KUENZER, 2010). Ao considerar os 414.865 professores que lecionam nas escolas estaduais do Brasil (BRASIL, 2016a), espera-se que sejam licenciados, efetivos e possuam condições de trabalho adequadas, como sugere a Lei nº 11.738/08 (BRASIL, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica com formação em nível médio, na modalidade Normal, para jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Na composição da jornada de trabalho, destaca-se o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Não obstante, levantamento realizado em 2016 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) explicita que a referida lei não é cumprida nos quesitos piso e jornada extraclasse em seis estados da federação: Amazonas, Goiás, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo. Destaca-se também que a aplicação da Lei do Piso tem registrado prejuízos às carreiras do magistério, ofendendo, assim, o dispositivo constitucional (art. 206, V) que preconiza a valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira que atraiam e mantenham os trabalhadores nas escolas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (CNTE, 2016). O cumprimento da Lei nº 11.738/08 remete à meta 17, que propõe “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” Para Masson (2016, p. 161), “a equiparação salarial do professor com as demais profissões é condição indispensável para a atratividade e permanência na carreira, pois é a questão que mais determina a escolha dos jovens, embora isso não seja suficiente.” A autora destaca que a remuneração dos professores tem melhorado com a aprovação do PSPN. Por outro lado, aponta que muitos estados da federação têm considerado o valor mínimo como se fosse o máximo.

As disparidades estaduais no que tange à valorização dos professores sugerem a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE), com ampla colaboração dos estados da federação, no uso da prerrogativa de

sua autonomia, para valorizar seus professores. A inexistência de um SNE permite que as políticas educacionais movimentam-se nos diferentes estados, por exemplo, com planos de carreira e remunerações distintas entre os professores; infraestrutura instalada com padrões diferentes; e propostas pedagógicas diversas. (GOUVEIA; PINTO; CORBUCCI, 2011)

Esse contexto adverso manifesta-se na rotatividade de professores, na multiplicidade de vínculos empregatícios e na decorrente extensão da jornada de trabalho docente, opondo-se à qualidade social do Ensino Médio brasileiro. A valorização salarial com a garantia de satisfação das necessidades básicas a partir do salário mensal recebido da rede de ensino a que está vinculado pode permitir, por exemplo, que os professores do Ensino Médio se dediquem a uma determinada escola e com tempo disponível para elaborar suas aulas. Para Saviani (2011, p. 16), a qualidade do trabalho pedagógico se eleva com “jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade.”

Nesse âmbito, o INEP constrói o indicador *Esforço Docente*, que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão (BRASIL, 2016a). O indicador considera o número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica, e articula-se à jornada de trabalho. O Quadro 1 apresenta a descrição dos níveis baseada na distribuição empírica das variáveis.

Não obstante a tentativa de abarcar as duas últimas etapas da Educação Básica, considera-se que o indicador *Esforço Docente* apresenta limites para a compreensão do Ensino Médio. Qual dos níveis expostos no Quadro 1 poderia ser a métrica utilizada para acompanhar as estratégias do PNE relacionadas às condições de trabalho do Ensino Médio? É notório que os níveis 05 e 06 expressam claramente a intensificação do trabalho docente⁶.

Os dados de 2016 apresentados na Tabela 3 mostram que 16,7% dos professores do Ensino Médio que lecionam nas escolas estaduais no Brasil têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Um esforço docente maior é dispendido por 8,1% que trabalham com mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Nível	Descrição
01	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
02	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
03	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
04	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
05	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
06	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Quadro 1: Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Fonte: BRASIL (2016a).

Tabela 3: Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por níveis do indicador de esforço docente, segundo localização e dependência administrativa Estadual- Brasil – 2013-2016

Ano	Abrangência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	Estadual	0,6	7,1	21,8	45,0	17,1	8,4
2014	Estadual	0,7	7,5	22,4	44,9	16,4	8,1
2015	Estadual	0,8	7,4	22,0	45,3	16,7	7,8
2016	Estadual	0,9	7,2	21,5	45,6	16,7	8,1

Fonte: BRASIL (2016a).

Ressalta-se que no interregno 2013-2016 aproximadamente 25% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais se concentram nos níveis 05 e 06, o que revela uma jornada extensa e intensa. Trabalhar em mais de uma escola e em três turnos com muitos alunos de diferentes etapas da Educação Básica faz parte do cotidiano de uma parcela expressiva dos professores da última etapa da EB que lecionam nas escolas estaduais no Brasil. Os dados explicitam a persistência da grande concentração de

professores com mais de 300 alunos e atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

A dedicação a uma escola e de jornadas não exaustivas parecem não ser uma realidade dos professores do Ensino Médio. Conquistar tal situação resultaria, segundo Camargo et al. (2006, p. 273), “[...] numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde do trabalhador e permite tempo para aqueles interessados em processos complementares de qualificação profissional [...]” Como contraponto a uma jornada de trabalho com muitas escolas, turnos e alunos, destaca-se a estratégia 17.3 do PNE que incorpora as conquistas da Lei nº 11.738:

implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, 2014)

A materialização do proposto nas metas do PNE poderá representar maior valorização social do professor (MASSON, 2016). Considera-se, aqui, a complexidade do currículo do Ensino Médio, com treze componentes curriculares, distribuídos em vinte e cinco aulas semanais, e os limites de um professor cumprir sua carga horária em um único estabelecimento. Todavia, com base em Camargo et al. (2016), a construção da possibilidade de os professores das escolas estaduais do Ensino Médio se dedicarem a somente uma escola está vinculada a todas as dimensões da valorização dos profissionais da educação, em outras palavras, se articula com a formação, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho.

A discussão sobre aspectos das condições de trabalho articula-se à qualidade social do Ensino Médio. Alves e Pinto (2011, p. 633) lembram que a conquista de uma escola pública de qualidade para todos passa por uma adequada jornada de trabalho que contemple “hora de trabalho extra-classe a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola.” A esse componente os autores

incorporam a remuneração adequada. Para esses autores, equacionados esses dois componentes, “as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas.”

No âmbito do Ensino Médio, os indicadores visitados mostraram que a qualidade social está para ser conquistada. Ao mesmo tempo, como possibilidade, na perspectiva da qualidade social do Ensino Médio (KUENZER, 2010), sem desconsiderar suas vicissitudes, enfatizam-se as metas do PNE que tratam da universalização do acesso e da valorização dos profissionais da educação como perspectivas virtuosas também para a última etapa da Educação Básica.

As mudanças no Ensino Médio não podem ignorar “que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38) A reforma contida na Lei n. 13.415/2017 silencia em aspectos absolutamente indispensáveis à qualidade social do Ensino Médio, que reivindica uma formação integral. Com acento na proposta de flexibilização curricular, não oferece um caminho na direção da referida formação. Ignora que sua conquista suscita um Ensino Médio para todos e um “contexto em que o prestígio social dos professores estão consolidados.” (MORAES, 2017, p. 424)

Considerações

Neste artigo procurou-se problematizar as dimensões universalização do acesso e condições de trabalho do professor no Ensino Médio nas escolas estaduais e os desafios à materialização das metas 3, 17 e 18 do PNE. Trata-se de dimensões centrais à qualidade social e subestimadas nas discussões do tempo presente. Com a reforma da última etapa da Educação Básica, no contexto da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, a ênfase é a flexibilização curricular.

No âmbito da universalização do acesso há um problema quantitativo a ser superado: reiteradamente, algo próximo de 4,3 milhões de jovens de 15 a 17 anos não frequentam o Ensino Médio. A qualidade social não será alcançada sem a universalização do atendimento escolar para todos

dessa faixa etária. Proposto em Lei para 2016 ainda não se materializou e importa que seja priorizado. A TFB no patamar de 100% contribuirá para elevar a TFL para 85% até 2024, como propõe a meta 3. A persistência, a cada ano, de aproximadamente 1,5 milhões de jovens pertencentes ao grupo de idade 15 a 17 anos não frequentarem nenhuma escola e de 2,8 milhões ficarem retidos no Ensino Fundamental não condiz com a conquista de uma educação de qualidade social no Brasil que se queira republicana – pública, gratuita e para todos.

No que tange às condições de trabalho, ao considerar o número crescente de professores nos últimos anos e o contingente de 414.865 em 2016, os indicadores educacionais visitados revelam entraves e desafios relacionados à valorização dos profissionais que lecionam no Ensino Médio em escolas estaduais no Brasil. Os dados apontaram que esse nível de ensino convive com professores não concursados, que trabalham em muitas escolas, com muitas turmas, alunos, etapas e turnos. O estudo sugere que as condições de trabalho no Ensino Médio são muito desiguais, verificadas, por exemplo, em redes estaduais de ensino que sequer cumprem a Lei nº 11.738/2008 nos quesitos vencimento básico e carga horária. Realça-se, mesmo com os limites do indicador *Esforço Docente*, que 1/4 dos professores das escolas estaduais têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

O Brasil tem uma grande dívida com os jovens e com os profissionais da educação. O compromisso e a concretização das metas 3, 17 e 18 do PNE se mostra fundamental. A qualidade social do Ensino Médio só será materializada com todos os jovens na escola frequentando o Ensino Médio e a efetiva valorização dos profissionais da educação, consubstanciada na formação, remuneração, carreira e condições de trabalho adequadas. Somente com todos os professores valorizados e prestigiados, e com sólida formação teórica, pode-se vislumbrar a garantia a todos os jovens brasileiros o direito social à conclusão do Ensino Médio.

Considera-se também fundamental a institucionalização de um SNE e da aplicação de 10% do PIB em educação pública, como previstas no PNE. A materialização da qualidade social do Ensino Médio sugere mais recursos financeiros para a educação, não o contrário. Gestão e financiamento da educação, no âmbito do estabelecido na Lei nº 13.005/2014, constituem elementos articuladores de um esforço coletivo dos entes fede-

rados na materialização das metas do PNE, com destaque às relacionadas à universalização e ao professor do Ensino Médio das escolas estaduais.

O problema da qualidade social do Ensino Médio, colocado com muita intensidade no centro das discussões com a sanção da Lei 13.415/2017, não se resolverá com a flexibilização curricular proposta. O salto de qualidade será dado com a universalização do acesso, mormente aos jovens de 15 a 17 anos, e com a transformação da docência numa profissão socialmente atraente.

Notas

- 1 Entendida como “a educação assentada em concepção político-pedagógica emancipatória e inclusiva, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões (extra e intra), direcionado à garantia do acesso e permanência a todos/as.” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 34)
- 2 Formação que permita aos jovens “entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40)
- 3 Com base em Oliveira e Assunção (2010), a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho do professor, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades pedagógicas. Envolvem também, no âmbito das relações de emprego, elementos concernentes à carreira docente, com destaque ao vínculo, a remuneração e a jornada de trabalho.
- 4 O foco deste trabalho é analisar aspectos do acesso e da valorização dos professores das escolas estaduais. A dependência administrativa estadual detém aproximadamente 85% da matrícula nesta etapa da Educação Básica.
- 5 “Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014)
- 6 Para Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente resulta da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes. Com base na autora a intensificação do trabalho docente pode ser intensa, com a ampliação das funções/tarefas e/ou extensa com a ampliação da jornada de trabalho.

Referências

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica, 1995 a 2016*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 2016.

_____. *Indicador de Esforço Docente*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 039/2014. Brasília, 2016a.

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 22, p. 253-276, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set./2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação*. Brasília: IPEA, 2011. v. 1. 227 p.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): 1991-2015*. Brasília, 2015.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, julho-setembro/2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul/set. 2011.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, p. 157-174, 2016.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.405-429, abril.-setembro, 2017.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.117, p. 1051-1066, out/dez. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 44, p. 209-227, 2006.

_____. O Ensino Médio perante a obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, p. 10-26, 2010.

_____. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014b.

PINTO, Mércia Noronha; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 17, p. 611-626, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Pótesis Pedagógica*, v. 9, n. 1 jan./jun. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 61-74, 2015.

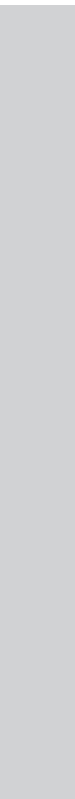
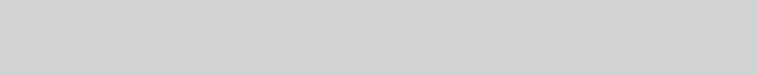
SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

Recebido em 9 set. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 237-253. jan./abr. 2018.

Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7795>>.



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

CONCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN
PRIVATE HIGHER EDUCATION

Mauricio Resende Rodovalho

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professor do Centro
Universitário UniEvangélica de Anápolis, Anápolis, Goiás, Brasil.
elalamy@hotmail.com

Geraldo Eustáquio Moreira

Doutor em Educação Matemática pela PUC/SP. Professor Adjunto da Universidade de Brasília – UnB.
Pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em Gestão Pública e Educação da UnB, Brasília, Distrito
Federal, Brasil.
geust@unb.br

Djiby Mané

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB. Professor Adjunto da Universidade
de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
djibym@gmail.com

RESUMO: Este artigo traz à tona uma situação-problema bastante atual, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, dado o significativo aumento de vagas e de acesso aos cursos superiores no Brasil desde a década de 1990. Levantamos opiniões dos professores de uma instituição de ensino superior no interior do estado de Goiás e analisamos algumas de suas concepções a respeito de inclusão, necessidades educacionais especiais e formação de professores para a inclusão. Trata-se de um estudo cujos resultados mostram uma realidade vivenciada por um pequeno grupo de professores que parece ser semelhante àquela vivenciada pelos demais professores do ensino superior privado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT: This article brings up a rather current problem situation, the inclusion of students with special educational needs in Higher Education, since there was a significant increase in the number of places and access to higher education in Brazil since the 1990s. We raised the opinions of the teachers of a Higher Education Institution in the interior of the State of Goiás and analyzed some of their conceptions regarding inclusion, special educational needs and teacher training for inclusion. It is a preliminary study that shows in its results a reality experienced by a small group of teachers that seems to be similar to that experienced by the other teachers of Private Higher Education in Brazil.

KEYWORDS: Education. Inclusive Education. Higher Education. Special Educational Needs.

A expansão do Ensino Superior privado no Brasil

Tem havido relativa democratização do acesso às faculdades e universidades nas primeiras décadas do século XXI e a oferta de vagas foi aumentada consideravelmente por meio de políticas de incentivo e financiamento do Estado. Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 640), houve no Brasil uma desordenada ampliação do ensino superior a partir da segunda metade dos anos 1990, com grande destaque para o setor privado. Essa ampliação das vagas trouxe consequências como a facilidade do acesso aos cursos por parte de todos os alunos que tivessem condições de arcar com as mensalidades cobradas, já que o número de vagas muitas vezes era maior do que o número de candidatos para elas inscritos.

Dados do Governo do Brasil mostram que a ampliação das vagas no ensino superior apontada pelas autoras continuou nos primeiros anos do século XXI. “Entre 2003 e 2013, a oferta de cursos de graduação evoluiu de 16.505 opções para 32.049, o que representa um crescimento de 94%” e o “crescimento do número de cursos foi significativo tanto no setor privado quanto no setor público: no setor privado, correspondeu a 96,4%; no público, 91,6%.” (BRASIL, 2015, p. 22) Grande parte dessas vagas foi criada em cursos ofertados por instituições de ensino superior privadas e, no ano de 2010, a maioria absoluta de matrículas se deu nessas instituições, principalmente “no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas.” (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 36)

Nesse contexto de ampliação da oferta de vagas chegou ao ensino superior um maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 638), entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que passaram a ter acesso ao ensino superior estão aqueles com deficiência intelectual, o que acabou causando, involuntariamente, situações constrangedoras em sala de aula. Diante de vestibulares não seletivos, as Instituições de Ensino Superior (IES), ainda sem preparo, passaram a receber alunos com as mais diversas trajetórias escolares. Assim, passaram a frequentar cursos superiores em muitas instituições privadas espalhadas por todo o território brasileiro estudantes com os mais diversos níveis e com diferentes experiências em sua

formação educacional. Em uma mesma turma passam a ser encontrados alunos recém-saídos do Ensino Médio, alunos que passaram anos sem estudar desejando realizar o sonho da formação superior, alunos que tiveram excelentes desempenhos nos Ensino Fundamental e Médio e outros que não conseguiram resultados tão bons assim.

Para os estudantes, as ações do governo brasileiro foram fundamentais para que pudessem permanecer no Ensino Superior. E, por parte das IES privadas, há a necessidade de contarem com a permanência dos alunos para se manterem no mercado. Por sua vez, os professores precisam manter os alunos em sala de aula, motivando-os a continuarem nos cursos até se formarem.

A promoção da acessibilidade financeira passa pelo desenvolvimento de ações que diminuam os custos associados aos estudos superiores – matrícula, mensalidade, materiais, livros, alimentação e moradia. [...] Como exemplos de soluções do governo federal para esses desafios, pode-se citar programas como o Fies e o Prouni. O primeiro ganhou novo fôlego após reestruturação completa em 2010, e o segundo, criado em 2004, tornou-se um dos programas de maior sucesso do Ministério da Educação. (BRASIL, 2015, p. 23)

Sem os alunos, os professores não conseguem manter seu salário, diante da realidade de a maioria ter regime de trabalho horista. Dependem do preenchimento de sua grade de horas-aula para manterem e/ou aumentarem seus rendimentos. Quanto mais alunos permanecem na instituição até sua formatura nos cursos, maior capacidade de se manter no mercado terá a IES.

Diante desse quadro, a orientação é atender os estudantes em todas suas necessidades e conduzi-los à conclusão do curso com bom aproveitamento, administrando e orientando sua formação diante de suas reais capacidades. Porém, nem sempre os professores possuem as habilidades e competências necessárias para lidar com tais necessidades, muitas vezes NEE, e podem não estar preparados para promover a educação inclusiva. Um estudante com NEE terá provavelmente maior dificuldade de aprendizagem, pelo menos em um momento inicial. Para que consiga alcançar

o mesmo nível de aprendizagem que os outros alunos terão, possivelmente, maior necessidade de ajuda de outros, incluindo de seus professores.

A teoria de Lev S. Vygotsky chama nossa atenção justamente para a importância das interações pessoais e sociais no desenvolvimento e aprendizagem humana, porque “[...] os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 99) A grande diferença no desenvolvimento e aprendizagem humanos é a produção de cultura. As influências daqueles que participam das aulas causam modificações mediadas pela convivência social e pela linguagem.

Vygotsky nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que considera a importância e a necessidade da interação e da ajuda de outros no processo de aprendizagem. Com a mediação de um professor ou outra pessoa mais experiente do que o aprendiz, o nível de desenvolvimento deste será sempre maior do que se ele estivesse atuando de maneira independente. Assim, na teoria vygotskyana, esse desenvolvimento tem um caráter bastante social. Ele define ZDP como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Para o autor, a ZDP define as funções que estão em processo de maturação, funções que ainda vão amadurecer e estão em estado embrionário:

Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (id. ib.)

Assim, acreditamos que os alunos que possuem NEE serão mais beneficiados em seu processo de adaptação e de aprendizagem se tiverem a atenção e o apoio tanto de seus professores quanto da instituição de ensino, e também de seus colegas de curso. É provável que passem por um período de adaptação e, com as ajudas necessárias, modifiquem aos poucos a maneira de pensar que trouxeram de seu histórico de vida e, após algum tempo, alcancem os mesmos níveis de compreensão e de facilidade que possuem os demais colegas. “Na perspectiva assumida pela teoria vigotskyana, o comportamento humano não é algo meramente natural da espécie, mas é produzido, transformado e aprendido pelo próprio homem, mediado por uma cultura.” (PORTO; OLIVEIRA, 2010, p. 63)

Voltando-se ao ambiente da escola, os autores continuam pontuando sobre o desenvolvimento das potencialidades humanas e sobre o papel do professor nesse processo de transformação, pois “[...] o contexto escolar torna-se um espaço social privilegiado, capaz de promover os relacionamentos interpessoais, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades humanas contidas em cada ser.” Nesse sentido, “destacamos a atuação do professor como decisiva para o sucesso desse processo.” (op.cit., p. 65)

E, por isso mesmo, é tão importante que esse ambiente escolar deve estar preparado para receber, perceber e valorizar as diferenças, fazendo-as potencialidades para crescimento de todo o grupo, incluindo também todos os professores e demais responsáveis pela gestão e funcionamento institucional. Especialmente o professor deve possuir e desenvolver capacidades para promover interações positivas:

[...] se o professor ousar propiciar interações que permitam ao aluno a construção de uma melhor autoestima e autoconfiança, assim como proporcionar vivências geradoras de sentidos e significados que proporcione o desenvolvimento de novas configurações subjetivas, provavelmente o aluno terá condições de enfrentar melhor as dificuldades que surgem ao longo do processo educativo. (op.cit., p. 66)

No caso dos alunos que apresentem NEE, é necessário que tais interações sejam capazes de melhorar situações internas de cada um deles,

levando-os a se sentirem confortáveis e acolhidos no meio acadêmico. O estudante “necessita de condutas que lhe permitam sentir que suas diferenças individuais serão respeitadas e valorizadas, como pessoa capaz de aprender e ser sujeito de sua aprendizagem, as quais passam a ter um sentido dentro de condição singular do sujeito.” (op.cit., p. 66) Para o aluno, é muito importante sentir a confiança e o respeito que seus professores depositam nele. É fundamental para que sua autoestima se fortaleça e para que ele crie confiança própria e relativa autonomia em relação aos estudos e à sua aprendizagem. Sentindo-se valorizado e sabendo-se capaz, o ensino e a aprendizagem terão êxito.

Formação dos professores do Ensino Superior para a inclusão de alunos com NEE

É recorrente a preocupação acerca da preparação de professores para todos os níveis de ensino e muitos daqueles que lidam direta ou indiretamente com a educação muitas vezes conseguem perceber o quanto o tema é diverso e complexo. Acreditamos não ser fácil oferecer formação inicial satisfatória. Provavelmente, é impossível oferecer formação completa. Por isso mesmo cremos na necessidade da oferta de formação continuada e atualizações para subsidiar os professores em seu ofício.

Sobre a necessidade de preparação dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e sobre os efeitos desta modalidade de educação nos diversos atores, esclarece Zanoni (2010, p. 17-18), baseada em pesquisas com futuros professores, que, “em meio ao cotidiano do trabalho docente, surge, nos anos recentes, uma demanda que deve ser investigada, de forma que revele quais modificações a inserção de alunos com deficiência introduz no trabalho dos professores de Ensino Superior.”

Acredita-se que formar e preparar professores para a Educação Especial e Inclusiva não é tarefa fácil nem rápida. Possivelmente um bom trabalho de preparação para tal missão deverá atravessar pelo menos toda uma geração de professores e estudantes. Os preconceitos tendem a se manifestar repetidamente em ciclos e quebrar tais ciclos de reprodução de atitudes sociais é tarefa árdua e longa. E não é nada diferente na educação em todos os seus níveis.

Ao pensar na inclusão escolar, em qualquer nível escolar, é necessário remeter às questões de preconceito que vivenciam em nossa organização social. Num mundo de ideais e princípios presentes na história social da humanidade, percebe-se a contradição da falsa ideia de que “todos são iguais e detentores dos mesmos direitos”, na medida em que somente a partir de um significado atribuído a um objeto por um determinado grupo, em suas diferentes práticas sociais, o que implica afirmar que os valores e os compromissos culturais sempre serão diferenciados de uma sociedade para outra, bem como no interior de cada sociedade. (ZANONI; NOGUEIRA, 2014, p. 435)

A compreensão e entendimento do preconceito, segundo Ferrari e Sekkel (2007), começam na formação pedagógica do docente do Ensino Superior, sendo necessário um trabalho de conscientização e de reflexão sobre as ações necessárias para sua superação.

Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas. (op.cit., p. 642)

Nota-se a fundamental importância, na formação de professores, da educação para as diferenças: “A competência técnica não garante a condição de reconhecer e trabalhar com as diferenças em direção à emancipação, e não podemos perder de vista que todo conhecimento deve servir às finalidades humanas.” (ADORNO apud FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 646) Essa constatação torna-se mais grave se pensarmos que a

formação docente específica não tem sido considerada uma exigência no Ensino Superior.

A característica das políticas de formação de professor no âmbito da didática de ensino superior permanece silenciada, se comparada a outros níveis de ensino. Pressupõe-se que a competência do docente de ensino superior advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. (ZANONI, 2010, p. 15)

Zanoni e Nogueira (2014) reforçam e complementam com histórias que se repetem na formação inicial, no início de vida profissional docente e na busca de formação continuada desses professores do ensino superior:

É pertinente pontuar que o docente de Ensino Superior nem sempre possui formação específica para dar conta das questões didáticas e pedagógicas, pois geralmente iniciam na carreira docente pela sua experiência de prática profissional, com a intenção de ministrar conteúdos relativos a ela, e então desenvolvem carreira docente com formação continuada com especializações, mestrados e doutorados. (op.cit., p. 437-438)

O professor deveria estar sempre razoavelmente preparado para reconhecer e lidar com as diferenças e, continuamente, ser preparado para os desafios diários da inclusão de todo e qualquer estudante em sala de aula, com foco em resultados sempre positivos. Um dos desafios dessa preparação é o de tornar o professor competente para identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. Para Moreira (2014, p. 41), “em qualquer atividade pedagógica, em qualquer aula, importa-nos, primeiro, conhecer o aluno. Ao conhecê-lo, a professora e o professor ajudam na construção das ideias e na elaboração de conceitos de uma forma mais esquematizada.”

Porém, o professor não é o único responsável por essa atenção na identificação e acolhida aos estudantes com NEE. Consideramos que o professor não está sozinho nessa importante missão. Ele está no mesmo nível, resguardadas as diferenças de papéis, que outros atores do processo educacional. Assim, torna-se necessário que todos tenham

atenção e sejam preparados para conviver com as diferenças. E é preciso acreditar que podemos transformar nosso meio, como acredita Moreira (2016b, p. 743):

[...] ao acreditar que cada um de nós pode transformar a nossa própria realidade e a realidade daqueles que nos rodeiam, temos a certeza que podemos fazer a diferença no grupo em que estamos inseridos. É a capacidade de nos guiar pelas nossas próprias ideias e convicções. É assim que penso acerca da educação dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Acreditamos que a situação de desempenho de cada um dos atores precisa ser verificada e estudada permanentemente, dada a importância crucial de seus papéis. Assim, para Moreira e Manrique (2014, p. 133), “[...] é necessário que os professores, principais atores envolvidos no processo democrático inclusivo, conheçam as exigências socioculturais que se apresentam no desenvolvimento e na educação do aluno com necessidades especiais.”

Diante da situação exposta, relativa ao contexto no qual se encontram os professores do ensino superior, constata-se a necessidade de discussões acerca das posições e conceitos que tais professores possuem relativamente à Educação Especial e Inclusiva, já que a presença de pessoas com NEE no Ensino Superior é um desafio atual. É essencial investigar a realidade da formação inicial, da formação continuada e das condições de trabalho e apoio enfrentadas por esses profissionais.

Como professores do Ensino Superior, estivemos por muitas vezes diante das demandas de estudantes com necessidades especiais e discutimos inúmeras vezes com outros colegas de trabalho a respeito da falta de preparação e apoio para lidar com tais situações. Muitas vezes foi colocada em dúvida a capacidade de certos estudantes em continuar sua formação em cursos específicos. Ferrari e Sekkel (2007, p. 646) alertam para tal circunstância:

A questão da certificação para o exercício profissional se coloca como central para a tomada de decisão com relação à elegibilidade do alunado dos cursos. Pode um aluno cego se tornar

um cirurgião? Talvez não, mas isso não o impede de ser médico. E um aluno com déficit cognitivo, quais os limites para o seu exercício profissional? A elegibilidade através do mérito, num vestibular competitivo, elimina essa questão, já que o aluno com déficit cognitivo não terá condições de ultrapassar essa barreira. Mas quando se coloca o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação do número de vagas, tais fatos fazem com que a competição não seja mais um impedimento e que essas questões tenham que ser pensadas com cuidado e respeito por todos os envolvidos.

Por esses motivos, acreditamos que os professores do Ensino Superior e, principalmente, aqueles das IES privadas, estão diante de questões de difícil solução e, portanto, devemos promover a ampliação dos debates sobre tais questões e circunstâncias. Como foi dito, cabe levar adiante esse pensar e repensar com bastante cuidado e respeito por todos os envolvidos.

Com a finalidade de verificar a realidade dos professores do Ensino Superior privado no Brasil foi realizada uma investigação na qual levantadas as concepções dos professores de uma IES privada da cidade de Anápolis, estado de Goiás, a respeito da Educação Inclusiva no Ensino Superior. Procuramos verificar seus conceitos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, caracterizar seu preparo e sua formação para a inclusão dos alunos com NEE e verificar situações vivenciadas, dificuldades e soluções por eles encontradas ao lidar com alunos com NEE.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos por uma abordagem qualiquantitativa, utilizando como instrumentos de pesquisa a Escala Mutidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática (MOREIRA et al, 2016), adaptada para a inclusão no ensino superior, e entrevistas semiestruturadas. Consideramos a possibilidade de os indivíduos falsearem as respostas pela possibilidade de existência de desconfianças em relação aos verdadeiros propósitos da pesquisa. Como se trata de uma IES privada, é possível que os professores respondentes possam ter receio em expor suas verdadeiras opiniões, o que poderia supostamente colocar em risco seus empregos.

Resultados e discussões

De maneira geral, esperava-se que os professores apresentassem opiniões mais diversificadas a respeito da inclusão e das dificuldades que costumam enfrentar em sua prática pedagógica diária, já que as manifestam espontaneamente nas salas de professores e em conversas casuais com os colegas de profissão. Entretanto, nas respostas à pesquisa parecem ter preferido se manter neutros a tomar uma posição mais radical. A grande maioria dos professores participantes da pesquisa já teve alunos com NEE em sua sala de aula, mas pouco mais da metade acredita que é de moderada a grande a probabilidade de vir a trabalhar com alunos desse tipo. Somente 4% dos professores dizem sempre ter contato com alunos com NEE e 16% dizem ter contato frequente com esses alunos.

O fato de as salas de aulas desses professores serem razoavelmente grandes, apresentando em sua maioria de 40 a 50 alunos, e o fato de não terem sido adequadamente preparados para reconhecer e atender as diferenças e as NEE de seus alunos, possivelmente pode levá-los a nem mesmo se aperceberem que possuem frequentemente alunos com NEE em suas salas de aula.

Além disso, os professores do Ensino Superior privado são penalizados pelo sistema de contratação do seu trabalho (professores horistas) e o fator tempo de dedicação à inclusão dos alunos com NEE fica ainda mais prejudicado. Com um número muito grande de alunos em sala de aula e em situações desfavoráveis de contrato e condições de trabalho, a possibilidade de atender bem às demandas da inclusão de alunos com NEE acabam bastante diminuídas. É assim que quase a metade do total dos respondentes considera pequena a probabilidade de vir a trabalhar com alunos com NEE, o que nos preocupa bastante, pois se muitos consideram ser raro ter esses alunos em suas salas de aula provavelmente serão poucos os interessados em se preparar para lidar com eles.

[...] apesar de existirem muitas críticas acerca do aluno que apresenta deficiência, muitas professoras e muitos professores continuam atuando na linha do menor esforço, não considerando a necessidade de uma preparação psicopedagógica mais

adequada por parte desses profissionais que lidam com esses alunos. (MOREIRA, 2012, p. 33)

Nesse sentido, corrobora com as constatações sobre a não consideração da necessidade de se prepararem para a inclusão de alunos com NEE o fato de a esmagadora maioria dos professores respondentes nunca ter participado de qualquer formação sobre esse tema.

Nas respostas, os professores dizem concordar com os benefícios, para os próprios alunos, quando são incluídos na sala de aula regular, a não ser que as NEE sejam consideradas graves. Nesse caso, 44% dos respondentes discordam desse benefício.

Em relação aos benefícios da inclusão de alunos com NEE para a comunidade e para a família deles, a esmagadora maioria dos professores respondentes concorda que comunidade e família são beneficiadas. Isso parece demonstrar que os professores ou acreditam mesmo nesse benefício ou podem estar tentando apenas ser politicamente corretos, já que a inclusão tem sido tema amplamente divulgado na mídia. Se os docentes respondentes dizem não se sentirem preparados para promoverem a inclusão dos alunos com NEE, parece-nos incoerente que a imensa maioria concorde que seja beneficiada com tal inclusão. O discurso parece demonstrar posições politicamente corretas, talvez por acharem o mais correto em relação às questões da inclusão.

Mesmo reconhecendo que já tiveram ou têm alunos com NEE em suas salas de aula, muitos professores consideram não ter experiência no ensino para esses alunos. Essa impressão pode estar relacionada ao sentimento de impotência que alguns professores passam a ter se não consideram que houve efetividade no processo ensino-aprendizagem quando têm um ou outro aluno com NEE em sua sala de aula.

Quanto à preparação para a promoção da inclusão, persistem muitos mitos entre os professores. Em especial o mito de que cursos de formação específicos para lidar com alunos com NEE trarão como solução práticas pedagógicas padronizadas, conforme apontam Porto e Oliveira (2010, p. 96), porque “geralmente os professores têm a expectativa de que nos cursos, eles serão preparados para ensinar os alunos com deficiência predefinindo o trabalho pedagógico em sala de aula, garantindo-lhes a solução de todos os problemas que presumem encontrar [...]”

Além de sentirem falta de formação continuada que lhes forneça subsídios para lidar com os alunos com NEE, os professores relatam que uma das principais dificuldades enfrentadas é a falta de apoio institucional. Alguns reclamam da falta de condições para o trabalho, incluindo as condições materiais. Compreendemos as dificuldades dos professores, pois não é nada fácil lidar com as diferenças e com as peculiaridades de cada aluno com NEE sem o devido apoio. Moreira e Manrique (2014b) alertam exatamente para esse fato, o de que é preciso dar condições de trabalho adequadas aos professores, incluindo-os primeiro, para que possam estar preparados para promover a inclusão dos alunos com NEE. “Deve-se, primeiro, incluir o professor na educação especial, ofertando-lhe condições de trabalho satisfatórias, uma vez que a inclusão dá o direito da pessoa com deficiência ter acesso ao espaço comum na vida em sociedade.” (op.cit., p. 150)

Alguns professores alertam também sobre a necessidade de as IES estarem preparadas com equipamentos e pessoal qualificado para a inclusão dos estudantes com NEE, pois, em caso contrário, o aluno pode se sentir desmotivado e deslocado do ambiente, podendo até resultar em desistência e abandono do curso.

O fato de os professores não receberem apoio das IES onde ensinam faz com que a inclusão possa representar um fardo muito grande a esses profissionais. Fica muito no plano individual. Se o professor decide promover a inclusão é possível que ela esteja baseada em crenças e convicções pessoais, mas seria fundamental que houvesse uma política da IES relativa à inclusão de alunos com NEE.

Os entrevistados acreditam que as estratégias a utilizar para a eficiência do processo ensino-aprendizagem com os alunos com NEE nascem da interação com cada um desses alunos. Aos poucos, com muita boa vontade, é possível conseguir resultados ótimos. É com o tempo e as várias experiências é possível amenizar as dificuldades encontradas, mas quase sempre sem a ajuda institucional, como reforça Zanoni (2010, p. 60), uma vez que é perceptível “que se trata sempre de posturas individuais dos professores para lidar com a questão da inclusão, não da instituição. A inclusão sem a cobertura institucional acaba responsabilizando o professor para busca de caminhos para o acolhimento.”

Além da boa vontade individual dos professores e dos caminhos encontrados por cada um deles para o acolhimento dos alunos com NEE, há aqueles docentes que se esforçam em encontrar cursos de formação continuada que lhe possa fornecer ajuda em sua prática pedagógica. Apesar de não conhecerem cursos de formação continuada ou bom material de apoio aos professores na inclusão de alunos com NEE, acreditam que é possível a existência de tais cursos de formação que consigam trazer ajuda significativa para o trabalho do professor.

Porém, mesmo não se sentindo preparados e vivendo suas angústias, a maioria dos respondentes parece não demonstrar muito interesse ou motivação para procurar tais cursos de formação, pois questionados se em sua formação continuada procuraram cursos que abordassem a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regulares, 87,5% dizem não tê-lo feito. Talvez o motivo seja a falta de tempo, já que muitos trabalham como professores em mais de uma instituição ou trabalham como professores e também em outra atividade profissional. Talvez muitos não tenham procurado tais cursos, simplesmente pelo fato de eles não estarem disponíveis na região ou por serem muito raros. Ou talvez eles não os tenham procurado por não darem a devida importância à inclusão, já que consideram pequena a possibilidade de terem sempre, e de forma crescente, novos alunos com NEE em suas salas de aula.

Os resultados de pesquisa encontrados são bastante parecidos com outros resultados de pesquisas que se utilizaram da Escala Multidimensional de Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática para sua validação, conforme descrição de Moreira et al. (2016, p. 95):

[...] a maior parte dos depoentes não participou de cursos ou capacitações e não teve em sua formação inicial, nem continuada, um trabalho efetivo relativo à educação para inclusão [...] os depoentes demonstraram ser favoráveis à inclusão e aos benefícios que ela proporciona aos alunos com e sem deficiência, aos seus familiares, aos seus professores e à comunidade na qual estão inseridos, quando se trata de deficiências leves e moderadas [...] quando se trata de deficiências mais severas, houve uma divisão de opiniões entre os professores que concordam e os que discordam [...]

Os resultados nos mostram que as percepções dos professores são parecidas e divergem muito pouco. Os resultados também evidenciam a necessidade de disponibilizar ao quadro de docentes e demais funcionários das IES informações adequadas e, oportunamente, formação continuada apropriada ao processo de inclusão de alunos com NEE.

Notadamente, isso se faz com tempo livre para essas atividades, sem ônus para os professores, durante as coordenações pedagógicas ou em horários alternativos, desde que não comprometam o trabalho em sala de aula e, tão pouco, exija do docente esforço exagerado e fora do horário normal de atividades escolares, o que pode garantir a desacentuação das diferenças, oportunizar maior acesso, interação e promoção de ações que visam concentrar-se na inclusão [...] (MOREIRA; MARTINS, 2016, p. 76)

Entretanto, para promover informações úteis e formação continuada adequada a um grupo de professores, é preciso antes conhecer seus alunos, assim como a estrutura da instituição de ensino em que atuam e as necessidades especiais que fazem parte de sua realidade cotidiana. E, a seguir, continuar desenvolvendo estudos e projetos que possam ser eficazes para a efetivação da inclusão dos alunos com e sem NEE.

Considerações finais

Escrever sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino superior demanda diferentes olhares sobre os diferentes contextos e realidades. Foram muitas as dificuldades apontadas pelos professores e muitas as demandas por ajuda e suporte institucional, assim como demandas por novos saberes, sem ao menos terem garantias de continuidade de trabalho na profissão docente.

A inclusão de alunos com NEE é um assunto polêmico e ainda pouco pesquisado. Polêmico porque envolve estruturas um tanto cristalizadas e arcaicas, além de mexer com convicções e crenças pessoais arraigadas e difíceis de ser mudadas. Então, muitas vezes a ação dos envolvidos se dá

pelo menor esforço e as opiniões por eles emitidas coincidem com aquelas consideradas politicamente corretas.

Alertamos que as concepções dos participantes da pesquisa não podem ser generalizadas para todos os professores do ensino superior, visto que o universo pesquisado se restringiu a uma única IES da cidade de Anápolis, no Brasil.

Chamou-nos a atenção a maneira como os professores do ensino superior privado lidam com as demandas para a inclusão de alunos com NEE. Eles não reclamam nunca nem se recusam a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, sejam quais forem elas. Quando falam sobre casos específicos, geralmente é com os próprios colegas de trabalho. No entanto, é muito possível que essas atitudes, aparentemente louváveis, só aconteçam porque os docentes são pressionados pela instituição e pretendem se manter em seus empregos. É claro que se trata de mera especulação, pois não temos esses depoimentos e também acreditamos que muitos docentes, de fato, prezam por seu crescimento enquanto profissionais e seres humanos.

Acreditamos que os professores são parte fundamental no sucesso da inclusão no ensino em todos os níveis, inclusive no ensino superior. A pesquisa realizada procurou entender as concepções dos professores de IES privadas brasileiras, sabendo que o tema inclusão no ensino superior ainda foi pouco explorado no meio acadêmico. Esperamos, com isso, ter trazido alguma contribuição para novas reflexões, investigações e publicações, o que pode qualificar o debate acerca da temática.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Brasília: MEC/SESU. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 17 maio 2016.
- FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n. 27, pp. 636-647, 2007.
- MANCEBO, D., VALE, A.A. e MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60 jan./mar. 2015.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, 2012.

_____. Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. *Educação Matemática em Revista-RS*, v. 1, n. 15, 2014. pp. 38-48.

_____. A Educação Matemática Inclusiva no contexto da Pátria Educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. *Educação Matemática Pesquisa*. São Paulo, v. 17, n. 3, 2016a. pp. 1-10.

_____. O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 18, n. 2, São Paulo, 2016b. pp. 741-757.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana Lúcia. Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam matemática. In: TARTUCI, D. Educação Especial e Inclusão: das políticas públicas às práticas educativas. *Poésis Pedagógica*, UFG, v. 12, pp. 127-149, 2014.

_____. Percepções dos professores acerca da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em Braga (Portugal) e no Distrito Federal (Brasil). *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 7, n. 14, pp. 136-201. 2014b.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio et al. Validação da escala multidimensional de inclusão de alunos com NEE em Aulas de Matemática. In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (Org.). *Desafios da educação matemática inclusiva: formação de professores*. Volume I. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 83-108.

_____; MARTINS, Ana Paula Loução. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. In: MANRIQUE, Ana Lúcia; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque. *Desafios da educação matemática inclusiva: práticas*. Volume II. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. pp. 69-82.

PORTO, Marcelo Duarte; OLIVEIRA, Márcia Denise Marques de. *Educação inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores*. Brasília: Editora Aplicada, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANONI, Lilian de Fátima; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Inclusão de Deficientes no Ensino Superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. *Quaestio (UNISO)*, v. 16, pp. 433-449, 2014.

_____. *Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

Recebido em 3 ago. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

RODOVALHO, M. R.; MOREIRA, G. E.; MANÉ, D. Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no ensino superior privado. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 255-272. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7640>>.

A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

THE POLICY OF INSTITUTIONALIZATION OF PRESENTIAL
SUPPORT POLES OF THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL

Tânia Barbosa Martins

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade
Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP – Brasil.
taniabmartins@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo trata da política de institucionalização de polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Apresentam-se os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos à institucionalização dos polos com a finalidade de expansão e interiorização do ensino superior e uma discussão sobre o conceito de “institucionalização”, considerando as políticas públicas de Educação a Distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. O percurso metodológico se fundamenta na pesquisa qualitativa, com discussão da literatura, complementada por análise de entrevistas com coordenadores de polos. Conclui-se que há uma noção restritiva do conceito de institucionalização, atrelada a aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais da modalidade de ensino a distância que desconsidera ou menospreza as próprias políticas públicas e educacionais. O consórcio que institui os polos, oriundos de uma concepção que flexibiliza uma organização, patrocina sua própria (des) institucionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Expansão do Ensino Superior. Institucionalização de Polos. Polos de Apoio Presencial.

ABSTRACT: The article treat of the policy of institutionalization of presential support poles of the Open University of Brazil system. It presents the administrative, pedagogical and organizational meanings attributed to the institutionalization of the poles for the purpose of expansion and internalization of higher education and a discussion about the concept of “institutionalization”, considering the public policies of Distance

Education at the Open University System of Brazil. The methodology used is based on the qualitative resource, with discussion of the literature, complemented by analysis of interviews with polo coordinators. It is concluded that there is a restrictive notion of the institutionalization, interconnected to pedagogical, administrative and organizational aspects of the distance education modality, which disregards or belittles the public and educational policies themselves. The consortium that establishes the poles, from a conception that flexibilizes an organization, sponsors its own (dis) institutionalization.

KEYWORDS: Distance Education. Expansion of Higher Education. Institutionalization of Poles. Presential Support Poles.

Introdução

O Polo de Apoio Presencial é um elo de referência do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹, pois é o espaço de apoio administrativo e pedagógico para o desenvolvimento de cursos e programas a distância (BRASIL, 2006). É no polo que os alunos realizam as atividades presenciais obrigatórias, incluindo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório. O Decreto nº 6.303/07, que versa sobre o processo de credenciamento da instituição, ao considerar a obrigatoriedade de momentos presenciais assegura que o êxito do Sistema UAB depende das condições de funcionamento do polo. (BRASIL, 2007)

Para um polo poder funcionar legalmente, há uma série de requisitos exigidos pelo sistema UAB/CAPES. Os Estados ou municípios mantenedores são os responsáveis “[...] por prover a infraestrutura física e tecnológica e os recursos humanos e materiais requeridos para o desenvolvimento dos cursos EaD no polo de apoio presencial [...]” (WOLF, 2014, p. 64) Nos polos deve constar: (a) as dependências administrativas e o equipamento e o mobiliário especificado por dependência administrativa; (b) os recursos humanos referentes à equipe técnica, administrativa e docente (tutores presenciais e coordenador), conforme Wolf. (op.cit., p. 16)

Em relação aos aspectos financeiros, os polos recebem recursos provenientes do Sistema UAB, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para custear as bolsas dos coordenadores e tutores. Os custos com a remuneração dos demais profissionais e com organização e manutenção dos polos são de responsabilidade dos municípios e estado, considerados mantenedores do polo. Apesar da política de compartilhamento das responsabilidades, há muitos municí-

pios e/ou estados com dificuldades de cumprir seus compromissos. Com isso em vista, o Governo Federal, por meio da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, incluiu os Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB na assistência financeira do Programa “Dinheiro Direto na Escola”.

Os polos de apoio presencial são vulneráveis às mudanças políticas e enfrentam dificuldades de implementação e continuidade, portanto, de institucionalização. Observa-se que o acordo de cooperação técnica entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), universidades e municípios e/ou estados, denominados Consórcio, não garantem de imediato a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial. Alguns municípios, por iniciativa e mobilização pessoal de seus coordenadores, conseguiram se institucionalizar conforme as regras estabelecidas pela Capes (termo de acordo e cooperação e lei de criação dos polos).

Tendo em vista a importância assumida pelos polos de apoio presencial, neste artigo propõe-se discutir os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos ao processo de institucionalização dos polos de apoio presencial do sistema UAB, tendo em vista sua finalidade de contribuir com a política de expansão e interiorização do ensino superior no país. Para ampliar as perspectivas de análise acerca da política de institucionalização dos polos de apoio presencial, apresentamos também parte da análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas com 3 coordenadores de polos de 3 cidades localizadas no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, a fim de apresentar uma compreensão mais cotidiana dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos polos para se institucionalizar.

Os significados de institucionalização

Alguns autores como Ferreira e Mill (2013) e Ferreira e Carneiro (2015) discutem certos parâmetros que podem ser considerados para configurar um processo de institucionalização da educação a distância (EaD). Os critérios tratam de um modelo ainda idealizado de EaD, um projeto utópico de como deveria ser uma educação a distância de modo a institucionalizar-se, isto é, a sedimentar-se como modalidade educativa tal como previsto na modalidade de ensino presencial. Alguns parâmetros

elencados pelos autores para institucionalização da EaD são, por exemplo, a) os aspectos políticos e filosóficos de uma concepção educativa própria e singular, isto é, a consideração da educação a distância como um modelo educativo que exige um planejamento adequado e flexível, bem como políticas ajustadas à educação a distância; b) os aspectos de organização, que devem necessariamente mesclar e articular as modalidades presenciais e a distância, numa mesma unidade gestora e acadêmica; c) os aspectos relacionados à infraestrutura que dão o suporte necessário e contínuo a uma gestão técnico-pedagógica e administrativa; d) os aspectos de pessoal para garantir a formação e a capacitação necessária à modalidade de educação a distância; e) e os aspectos relacionados às políticas voltada aos alunos: suportes acadêmicos, pedagógicos e auxílios (ajuda de custos, bolsas etc.), ou seja, políticas universitárias voltadas aos estudantes. Com essas dimensões sendo satisfeitas poder-se-ia afirmar que a EaD caminha no sentido da sua institucionalização, tal como a modalidade de ensino presencial.

Dessa forma, a institucionalização é conceituada, sobretudo, pelo status de instituição, em outras palavras, remetendo a uma forma de organização que permita a perenidade das ações e dos objetivos e finalidades. Essa concepção fundamenta-se em estudos organizacionais vinculados à Teoria Institucional, de Meyer e Rowan, que discorrem relacionando a similaridade e estabilidade das organizações (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016). Assim, ainda que Ferreira, Mil e Carneiro tratem da questão filosófica e política, não focam ou se aprofundam nas políticas públicas e educacionais de EaD/UAB; em geral, uma concepção mais progressista do processo de institucionalização se concentra na análise das condições de infraestrutura e recursos humanos, isto é, no conjunto dos recursos físicos, materiais, tecnológicos, acadêmicos e de pessoal qualificado para a execução dos objetivos e finalidades do sistema UAB.

De alguma forma, é um parâmetro bastante correto de análise da institucionalização da EaD, mas incompleto e insuficiente na consolidação da modalidade. Mesmo considerando a EaD uma modalidade singular que exige flexibilidade organizacional e institucional, os parâmetros são correlatos e tomados de empréstimo à modalidade presencial, em outras palavras, do modelo hierárquico burocrático universitário de ensino superior público-estatal. Além do mais, mesmo nos aspectos filosóficos e políticos, considera-se a institucionalização do ponto de vista

estritamente interno à empresa universitária, seja nos aspectos educacionais e pedagógicos, seja nos aspectos gerenciais e organizacionais da instituição universitária.

Uma concepção mais ampla de institucionalização deveria considerar ainda e, sobretudo, o aspecto histórico e contextual em que se inserem as políticas educacionais voltadas à EaD no programa da Universidade Aberta do Brasil. Na realidade, são as políticas públicas e educacionais, o programa UAB, que definem concretamente o entendimento de institucionalização da EaD/UAB. Em geral, a literatura enfatiza mais a modalidade (na EaD) e menos o Programa (no sistema UAB) ao se referir à institucionalização. Assim, a institucionalização não pode se resumir apenas aos aspectos administrativos, burocráticos, técnicos, pedagógicos e gerenciais, nem mesmo estritamente aos aspectos de infraestrutura e recursos humanos, mas, sobretudo, às políticas públicas e educacionais da UAB, isto é, aos objetivos e finalidades de um determinado contexto histórico, dos interesses governamentais, dos agentes e instituições envolvidas, enfim, das políticas públicas e educacionais, que são justamente as que garantem efetivamente a perenidade do ensino superior a distância como modalidade de ensino própria e independente e como política de Estado. Somente essas são capazes de dizer ou predizer sobre o futuro da EaD institucionalizada ou sobre a forma de institucionalização como política de Estado.

Obviamente o programa UAB tem sido responsável pela ‘consolidação’ e/ou servido de ‘incentivo’ à expansão da modalidade EaD no Brasil, e, de forma geral, de expansão do ensino superior. Mas é preciso analisar a política do programa UAB e o Consórcio que se estabelece para criar e consolidar os Polos de Apoio Presencial, de modo a definir o conceito de institucionalização da modalidade e do programa (para deixar de ser um programa). Em outras palavras, a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial é reflexo direto do próprio processo de institucionalização, não apenas da modalidade EaD, que muitos estudam e pesquisam, mas, especialmente, do programa de UAB que se fundamenta numa institucionalização via Consórcio. São, portanto, as políticas públicas e educacionais em matéria de educação a distância público-estatal que vão, em definitivo, definir a perenidade da modalidade e do programa. De toda forma, a metodologia mais adequada ao estudo da institucionalização deve considerar necessariamente o espaço empírico dos Polos de Apoio Presencial e suas

reais condições de institucionalização, com todos os reveses e obstáculos oriundos do Consórcio.

Os critérios estabelecidos pelos órgãos oficiais (CAPES, s/d) de credenciamento de polos para a ‘institucionalização’ e assinatura de um contrato, criando um consórcio entre o mantenedor e uma instituição de ensino superior, são: a) Assinatura do Termo de Compromisso, b) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica, c) Publicação da Lei de Criação do Polo de Apoio Presencial da UAB, d) Publicação da Lei Orçamentária do Polo de Apoio Presencial da UAB, e) Criação do Conselho de Polo, f) Criação do Regimento Interno do Polo de Apoio Presencial da UAB e g) Elaboração do Plano de Gestão do Polo de Apoio Presencial da UAB.

A estruturação dos Polos de Apoio Presencial é bastante complexa (MILL et al., 2017; VICENTE et al., 2013) e exige, sobremaneira, a responsabilidade do mantenedor (estado ou município), proponente da proposta de polo; há ainda um termo de cooperação entre a CAPES e a instituição de ensino superior, com a respectiva responsabilidade de cada participante no Consórcio (BRASIL, 2005). O mantenedor tem a responsabilidade de arcar com a infraestrutura do Polo: salas para coordenação, para tutores presenciais, para secretaria acadêmica, para professores e para biblioteca; laboratórios de informática (conectado à internet) e pedagógicos, de acordo com os cursos ofertados; sala de aula presencial; recursos humanos, composto de coordenador e secretaria do Polo; bibliotecário ou auxiliar de biblioteca; técnico em informática; técnicos de laboratórios pedagógicos; serviços gerais; técnico de apoio para manutenção predial. Como já referido, a mera existência das condições materiais e humanas, embora fundamentais à institucionalização, em si mesmas, não garantiriam a institucionalização do Polo de Apoio Presencial

Desse modo, a institucionalização não pode se restringir fundamentalmente ao plano e ao espaço cotidiano dos polos de apoio presencial; a noção de institucionalização deve estar relacionada à totalidade, que explícita e define a proposta EaD/UAB, isto é, ao Consórcio e à maneira como as políticas públicas e educacionais direcionam o processo de institucionalização. Assim, mesmo considerando os polos como referências fundamentais à institucionalização, não pode se constituir somente de aspectos que meramente dizem respeito ao funcionamento e à manutenção, em dados momentos e contextos específicos – é preciso perenidade histórica.

Até mesmo a definição de polo de apoio presencial deve ser entendida de forma mais ampla a partir do programa (UAB) e não simplesmente da modalidade (EaD), pois não existe uma condição *sine qua non* da autonomia e independência do polo, da sua própria existência, sendo sua definição essencial cercada pelo acordo estabelecido pelo consórcio e planejada segundo as diretrizes do programa. Assim, os critérios de institucionalização que tomam por base a perenidades dos aspectos didáticos, pedagógicos e educacionais que consideram a modalidade de ensino a distância, também não dão conta de definir uma modalidade de organização e de instituição capaz de lidar com aspectos de um ensino que preza justamente o contrário da rigidez, cuja bandeira é o ensino e a aprendizagem a distância em sua inerente flexibilidade.

Há, portanto, certa confusão quando se considera o processo de institucionalização da modalidade EaD de forma indistinta da institucionalização do programa UAB. Ocorre que este último, longe de ser uma proposta de flexibilização de uma organização institucional, de criação de parcerias, de compartilhamento de responsabilidade e de otimização de recursos financeiros e humanos, é, ao contrário do que se propõe, uma proposta cujo princípio fundamental parece ser a própria desregulamentação de qualquer vínculo com a formalidade política e jurídica das organizações e das instituições público-estatais. Nesse sentido, os polos de apoio presencial foram criados e implementados justamente dentro de uma lógica altamente flexibilizada que parece não incentivar nenhum vínculo de continuidade e perenidade.

Embora seja fundamental discutir a questão da infraestrutura e dos recursos materiais na manutenção e operacionalização dos Polos, sem os quais não se realiza a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial, a questão que se apresenta em primeiro plano são as condições próprias e efetivas da institucionalização do programa UAB enquanto política de Estado, e a mediação pelo Consórcio, enquanto política de governo.

As contradições da institucionalização

Apesar das especificidades relacionadas à localização na pesquisa intitulada *Políticas de Institucionalização dos Polos de Apoio Presencial da*

Universidade Aberta do Brasil, financiada pelo CNPq no período de 2015 a 2017, observou-se, na análise de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de três polos de apoio presencial do sistema UAB localizados no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia que há muitas aproximações entre os polos no que se refere à organização, ao funcionamento, à abrangência regional, à quantidade de alunos atendidos, entre outros. A referida pesquisa mostra, ainda, que algumas respostas dos entrevistados foram pontuais e individuais, outras se complementaram, algumas ganharam destaque, se aproximando das discussões da literatura.

De modo geral, a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial é um processo complexo e com certos limites. Normalmente, as dificuldades são inerentes aos problemas cotidianos que o próprio consórcio gera para o cumprimento do acordo, que transcorre em consonância à importância que cada municipalidade devota ao ensino superior a distância e da mudança periódica de governos, em conformidade ao jogo político local.

O sentido de institucionalização está, em geral, atrelado à criação dos polos de apoio presencial, de sua formalização jurídica pelo parlamento municipal e da formalização política pelo poder executivo, respectivamente, pela lei municipal de criação do polo e pela realização de um termo de acordo estabelecido pela prefeitura no Consórcio com a Capes e a Universidade. A coordenadora de polo localizado no estado de São Paulo relata: “A primeira coisa que me disseram foi que a gente tinha que institucionalizar o polo, criar legislações na cidade para que as mudanças políticas, como de prefeito, não mexessem na instituição.” (Coordenadora de Polo, São Paulo)

Assim, a institucionalização é garantida pela lei de criação do polo, não dependendo mais da figura do prefeito e de seus interesses e perspectivas pessoais. De todo modo, a manutenção é sempre uma tarefa dos prefeitos em exercício, pois além da lei de criação do polo, depois de efetuado o termo de acordo com o executivo municipal, é preciso, para institucionalizar, garantir os aspectos administrativos e burocráticos do polo como o conselho de polo, com toda uma documentação e um regimento interno.

Então, em 2009, criamos a lei de criação do polo, já logo no início, em 2010 nós criamos o conselho de polo, o regimento

interno, já no ano seguinte e daí nós começamos as reuniões de conselho de polo. Temos, a unidade executora, também foi uma das primeiras, porque depois nós recebemos um manual e em cima do manual eu montei essa unidade executora, tem registro na receita federal, porque a gente aguarda há anos os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola para o polo, que é o dinheiro que vai direto nas escolas, que os polos foram incluídos, faz 1 ou 2 anos que eles incluíram o polo. (Coordenadora de Polo, São Paulo)

É por meio da Unidade Executora, composta de um conselho de polo, que o Polo tem direito a receber a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar de o polo de São Paulo atender às exigências, até o momento não recebeu nenhuma verba, estando dependente da manutenção pela prefeitura. De qualquer forma, o polo localizado no estado de São Paulo está satisfazendo as exigências da CAPES de institucionalização, com termo de acordo, lei de criação, unidade executora com um conselho de polo e membros eleitos, CNPJ e registro na receita federal, e ainda assim, sem as condições de garantia da permanência do polo de apoio presencial e de suas atividades educacionais e de ensino na cidade. Esse polo, em termos ‘teóricos’, de acordo com certas definições, é basicamente institucionalizado.

Em relação ao polo localizado no estado da Bahia, há lei de criação e, apesar da existência formal de um Conselho Gestor e de sua atuação esporádica, este não foi registrado e, conseqüentemente, o polo não recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Nós formamos o conselho, tem estatuto, tem a lei de criação, a lei foi aprovada em 2013, justamente quando mudou a gestão, e assim que mudou a gente correu logo para poder aprovar a lei de criação do polo, e aí começou, tem o estatuto, tem o conselho formado [...] A gente entra com o pedido, tem a audiência, e depois a prefeita aprova a lei ou não [...] No momento apesar de termos conselho, a gente não recebe recurso [...] Não, no momento não [não há reuniões periódica do conselho].

O conselho não está registrado, a gente reúne assim, às vezes quando precisa resolver alguma coisa, mas não precisa registrar conselho em ata, isso ainda não. [...] O conselho tem representantes de alunos, de funcionário, eu como coordenadora estou como presidente, tem representante da secretaria de educação, que é do mantenedor e tem representante de tutor presencial. (Coordenadora de Polo, Bahia)

Já o Polo localizado em Minas Gerais se assemelha ao da Bahia, embora tenha também a Lei de Criação do Polo, o processo de institucionalização está sendo prejudicado em decorrência da não existência do Conselho Gestor:

É preciso dar continuidade a esse conselho gestor, para poder cadastrar e receber a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola [...] Primeiro formar um conselho gestor, criar unidade, porque ela precisa ter um CNPJ, então precisa ser feito isso e a partir daí, cadastrar para estar recebendo. Isso começou na administração da ex-secretária municipal de educação, porque também não tinha, só que não houve continuidade e eu ainda não tive oportunidade de estar retornando a isso, porque nós tivemos um período de greve, aí parou, e a gente precisa ter alunos, tutores, não adianta ter só a parte administrativa, tem que ter representante de todos. (Coordenadora de Polo, Minas Gerais)

No polo localizado no estado de Minas não tem conselho, portanto, não é ainda uma unidade gestora; já o polo da Bahia tem Conselho Gestor supostamente inativo, mas isso até certo ponto é indiferente comparado com o polo localizado em São Paulo, pois neste último há uma unidade gestora registrada e, ainda assim, não se tem a garantia da autonomia e da estabilidade do polo. Supondo receber os recursos do PDDE-FNDE, ainda assim permanece a questão da possibilidade da autonomia, mas certamente seria um passo importante nesse sentido, o que poderia constrianger ou mesmo incentivar as políticas públicas e educacionais a pensar sobre o processo de institucionalização dos polos de apoio presencial.

A unidade executora permite ao polo uma mínima organização burocrática e administrativa interna, bem como uma gestão democrática e participativa, mas ainda assim dependente dos membros consorciados. Pode-se constatar, apesar de tudo, que a unidade executora e suas reuniões periódicas do conselho fica sempre à mercê do interesse da coordenadora de polo e da motivação dos envolvidos do que propriamente constituir uma exigência administrativa e legal para seu funcionamento, configurando, portanto, mais como um simples conselho consultivo que realizando a discussão sobre as demandas do polo ou ainda um mero registro interno das deliberações do conselho. Este é o único tipo de organização interna existente no polo.

Especificamente, o conselho de polo do estado de São Paulo é presidido pela coordenadora de polo que, por sua experiência pessoal de professora, diretora etc., ‘faz a coisa funcionar’, inclusive com um modelo de ata considerado exemplo. Assim, o conselho pode ser considerado uma mera organização administrativa ou burocrática interna do polo, entretanto, por incluir representação que envolve a comunidade, uma vantagem destacada é refrear certas vulnerabilidades com as mudanças constantes na governança local. Interessante notar ainda que o polo funciona quando há interesse e vontade pessoal da coordenadora de polo, especialmente sua motivação pessoal e sua experiência profissional anterior.

É uma organização interna que precisa ter, porque, quando você monta um conselho desse, você envolve a comunidade, então fica mais difícil, você fica vulnerável, mas não fica tão vulnerável as políticas públicas, quando se muda o prefeito, mas se tiver alguém da câmara aqui dentro, se tiver alguém do departamento da educação, porque são da comunidade que formam o conselho do polo, tem tutor, aluno. [...]. Eu montei, dei uma pesquisada em legislação sobre criação de conselho e essas coisas, e tem vários modelos na internet quando você procura, e daí eu montei um de acordo com a nossa realidade e mandei para o jurídico da prefeitura, eles analisaram e depois nós mandamos para a câmara, eu mandei vários modelos para o jurídico e a gente montou o nosso. (Coordenadora de Polo, São Paulo)

Apesar de tudo o conselho é também uma entidade política, que necessita de apoio de pessoas motivadas e dispostas a se apresentar como representantes da comunidade e com interesse na continuidade da empreitada do polo. O interessante, segundo os depoimentos, é que no conselho se tenha representantes da prefeitura, por exemplo, do setor de educação, e também da câmara de vereadores, configurando, novamente, o conselho com uma entidade política, ficando, agora, à mercê do jogo da pequena política, isto é, da política que se realiza nos meandros da sociedade política e no cotidiano da sociedade civil. Do ponto de vista administrativo, o conselho de polo é quem define as demandas e, embora haja uma reserva técnica mensal na prefeitura para a manutenção do polo, há também outras demandas, que são enviadas à prefeitura e a quem cabe a decisão de liberar ou não a verba e realizar ou não as ações demandadas pelo conselho. O setor da educação mencionado pode ser representado tanto pela administração quanto especialmente pela figura do próprio secretário municipal de educação, pois é ele quem define as prioridades e a política educacional do município. A gestão administrativa é feita no setor de educação da prefeitura, seguindo trâmites, prazos e regulamentos da administração municipal. O polo, por ser uma instituição vinculada a um consórcio entre partes que dividem responsabilidades, não tem nem precisa ter um departamento administrativo (jurídico, contábil etc.) próprio, como as instituições autônomas. Em síntese, a gestão acaba sendo responsabilidade e realizada efetivamente no próprio setor de educação da prefeitura, que é a instância última de deliberação, portanto, de poder de fato.

Não, conforme a necessidade, já tem uma reserva técnica lá, e conforme a necessidade do polo, a gente vai mandando e o departamento de educação é que faz essa gestão. Quem decide as necessidades é a unidade executora mesmo, as pessoas aqui, os tutores, coordenação. (Coordenadora de Polo, São Paulo)

Mais direto é o secretário de educação, e a gente precisando da prefeita, ele contata a prefeita, algumas vezes precisa de um documento, precisa conversar, mas o contato direto é com o secretário de educação. (Coordenadora de Polo, Bahia)

No caso, depende da prefeitura. Então a gente vê que está precisando de reforma, mas daí tem processo de licitação, tudo tem

um procedimento para chegar aqui. Então nós temos que aguardar, não adianta falar “olha vou pintar hoje”, porque não existe essa verba deste jeito, não existe o PDDE, então espero que a gente regularize tudo. (Coordenadora de Polo, Minas Gerais)

Com relação à pessoa da coordenadora de polo, em função das atividades inerentes à função, fica evidente que o cargo é realmente (prioritariamente) político, tanto que mesmo que a coordenadora assuma uma postura autônoma com relação à política – e, geralmente, é assim mesmo –, já que é sempre uma pessoa diretamente vinculada à educação, militante educacional e respeitada entre os pares, o cargo é informalmente considerado um cargo de confiança. Cabe ressaltar que a indicação da prefeitura ao cargo de coordenadora de polo não conduz imediata e necessariamente à função, sendo respeitado os critérios estabelecidos pelo Capes, com posterior indicação de nomes numa lista tríplice, mas na prática nem sempre funciona dessa forma. Assim, o perfil de coordenador de polo para que o projeto tenha realmente sucesso e vida longa (institucional) deve ser polivalente, especialmente do ponto de vista político e empreendedor.

Eu acho que também é um problema político, o coordenador de polo tem que ser uma pessoa política também, porque se eu resolver não me dar bem com o secretário municipal da educação, meu trabalho aqui seria inviável, se eu não tivesse um bom relacionamento com as pessoas dentro da prefeitura, como é que eu ia desenvolver um trabalho aqui? Não ia poder comprar nada, pedir nada, porque todas as necessidades do polo, como uma fechadura que quebra, eu tenho que pedir para o departamento de educação, mesmo que a gente tenha a nossa reserva técnica, eles têm toda uma estrutura de fazer esse gasto, de cobrar preço, eu não tenho isso dentro do polo [...] (Coordenadora de Polo, São Paulo)

Nesse sentido, a relação do coordenador de polo com a prefeitura é uma relação política, procurando justificar uma necessidade e legitimar um empreendimento, em busca não apenas da manutenção do polo, mas de apoio para abertura de novos cursos e na busca de mais verbas, de me-

lhor infraestrutura, de mais pessoal etc. Na verdade, é uma relação quase pessoal de envolvimento da coordenadora de polo com o secretário municipal de educação e com a prefeitura. Há necessidade de certo jogo de cintura e de algumas qualidades pessoais que o coordenador de polo deve possuir para assumir o cargo e a difícil empreitada. Assim, do ponto de vista do polo, não há nenhuma autonomia financeira, administrativa e organizacional, ficando refém da boa vontade e do interesse da prefeitura, como também do jogo político local.

Observa-se que a realidade do processo de institucionalização dos polos de apoio presencial é mais difícil e complexa do que propõe a legislação, a literatura e os documentos oficiais. Sobressai o senso comum e não o caráter formal dos processos de institucionalização; não há teoria administrativa, pedagógica e educacional que dê conta, até o momento, de explicitar a complexidade do processo de institucionalização dos polos de apoio presencial. Nem mesmo o caráter administrativo, burocrático e organizacional consegue contemplar um processo que possa ser denominado de institucionalização dos polos de apoio presencial.

Não se trata de (des) institucionalização, mas certamente de uma (não) institucionalização, ou mais propriamente, de se recorrer a uma novidade e criar um conceito de (inter) institucionalização para contemplar uma parceria de responsabilidades em que os processos de institucionalização estejam igualmente divididos entre os entes do consórcio, mas não no objeto do consórcio em si, no caso, os polos. Nesse último caso, poder-se-ia concluir que a forma de institucionalização dos polos de apoio presencial inerente à política de expansão do ensino superior a distância via UAB configura-se nos mesmos moldes da produção e da administração denominada flexível. Por isso, fica evidente que diante dos esforços quase que pessoais de alguns sujeitos envolvidos diretamente com o consórcio, ainda permanece o receio e a dúvida da perenidade dos polos de apoio presencial.

Considerações finais

A investigação desenvolvida teve como objetivo tratar da política de institucionalização dos polos de apoio presencial, considerando os sentidos

atribuídos à institucionalização dos polos de apoio presencial. Nessa perspectiva, em relação à definição de institucionalização, há entendimentos restritivos tanto dos coordenadores de polos quanto da teoria e da literatura: ora restringe a institucionalização aos aspectos das condições materiais de funcionamento e de manutenção, ora aos aspectos administrativos e burocráticos, ora ainda às organizações institucionais oriundas das teorias da administração.

O estudo ou a compreensão dos polos de apoio presencial em sua totalidade histórico-política e, portanto, em referência à inerente caracterização do Consórcio como nova modalidade institucional de fomento e de expansão do ensino superior, é pouco tratado ou mesmo ignorado. Desse modo, não há uma compreensão objetiva e clara de que os polos de apoio presencial são frutos de uma política pública e educacional que é parte integrante de uma proposta de expansão do ensino superior em novos patamares de gestão gerencial, uma nova racionalidade fundamentada numa política de reforma do Estado.

Esta política de reforma do Estado e da educação gera como consequência um rearranjo institucional das instituições público-estatais nos moldes de uma administração flexível e portadora de um projeto de ajustes que se traduz pela informalidade organizativa e administrativa, pela redução de gastos e custos educacionais e pela descaracterização da tradicional institucionalidade, inclusive da universidade presencial.

Enfim, o que se evidencia não é o desenvolvimento de um processo crescente de institucionalização dos polos, garantindo-se sua consolidação e sua continuidade, isto é, sua perenidade enquanto modalidade de ensino, mas um processo inverso, não de (des) institucionalização, mas propriamente de (não) institucionalização.

Notas

O presente artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “Políticas de Institucionalização dos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil”, e foi realizada no período de 2015 a 2017.

1 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores e programas de educação superior no país.” (BRASIL, 2006)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007*.

Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, DF, 2007. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL, Lei nº. 11.107, de 06 de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11107.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

COORDENADORA DE POLO – SÃO PAULO. *Entrevistas semi-estruturadas*. 2016. Depoimento dado aos autores.

COORDENADORA DE POLO – BAHIA. *Entrevistas semi-estruturadas*. 2016. Depoimento dado aos autores.

COORDENADORA DE POLO – MINAS GERAIS. *Entrevistas semi-estruturadas*. 2016. Depoimento dado aos autores.

FERREIRA, M. & CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, v. 2, n. 19, São Paulo, maio/ago. 2015.

FERREIRA, M; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, F.S. et al. (Org.). *Educação à distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 43-57.

MILL, D. et al. *Gestão da educação a distância (EAD) noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD*. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

NASCIMENTO, J. P. R dos; VIEIRA, M. das G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016.

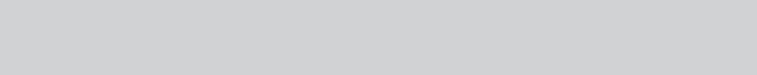
VICENTE, D. E. et al. Institucionalização dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil no Rio Grande do Sul e no Acre. In: SUD 2013 – CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013 Belém/PA. *Anais...* Belém/PA: UNIREDE, 2013.

WOLF, Sérgio M. *Influência da competência empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos Polos EAD*. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Recebido em 29 set. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

MARTINS, T. B. A política de institucionalização de polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 273-289. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7887>>.



A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A EXPANSÃO DE DOUTORES NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

THE POST-GRADUATION IN BRAZIL: THE EXPANSION OF
DOCTORS IN THE NEW NATIONAL EDUCATION PLAN

Luciana Rodrigues Ferreira

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração, na linha de Gestão do Desenvolvimento, da Universidade da Amazônia, Belém, PA – Brasil.
lucianarofer@gmail.com

Vera Lucia Jacob Chaves

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Para, Belém, PA – Brasil.
veralucijacob@gmail.com

RESUMO: Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº. 13.005/2014, objetiva-se com este artigo analisar a política de expansão da pós-graduação brasileira, em especial a formação de doutores para atender à meta 14 (estratégia 14.12). Para tanto, procedeu-se à realização de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com a utilização de documentos e dados estatísticos coletados no sistema de informações georreferenciadas (Geocapes) e no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (DGP/ CNPq). A análise permite concluir que o Brasil deve aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação para que possa ampliar o número de doutores titulados, visto que, em 2014, os índices ainda demonstravam a existência de apenas um doutor por mil habitantes, sendo necessário quintuplicar esse número para o atendimento da meta.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação. Políticas Educacionais. Pós-Graduação.

ABSTRACT: Considering the National Education Plan (PNE), approved by Law no. 13.005 / 2014, this article aims to analyze the statecraft of expansion of the Brazilian postgraduate, in particular the training of doctors to meet goal 14 (strategy 14.12). For that, an exploratory study was carried out with specificities of the qualitative approach, with the use of documents and statistical data. Thus, the data were collected in the Geocapes information system, and the Research Groups Directory of CNPq (DGP / CNPq), which allows to conclude that Brazil should improve the mechanisms for postgraduate training so that it can increase the number of qualified doctors since, in 2014, the indices still showed the existence of one doctor per thousand inhabitants, and it is necessary to quintuple this number to meet the goal.

KEYWORDS: National Education Plan. Educational Statecraft. Postgraduate Studies.

Introdução

Nas décadas de 1960 e 1970, do ponto de vista institucional, administrativo e financeiro, a manutenção dos programas de pós-graduação existentes no Brasil ainda era instável e, conseqüentemente, os mesmos eram ameaçados, no curto prazo, “pela inexistência de garantias, pela fragilidade dos vínculos entre os cursos e suas instituições, e pela perspectiva de redução ou cortes de verbas.” (BRASIL, 2004a, p. 124)

Nesse período, a falta de credenciamento dos cursos de pós-graduação também significava grande empecilho. Isso porque, dos 673 cursos de pós-graduação (490 mestrados e 183 doutorados) em 1975, apenas 251 estavam credenciados, o que correspondia a 37,1% dos cursos de pós-graduação (BRASIL, 1976, p. 10). O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) identifica essa questão:

O credenciamento dos cursos de pós-graduação, de competência do Conselho Federal de Educação, constitui um procedimento formal pelo qual se reconhece a qualidade daqueles cursos e é assegurada aos seus titulados as prerrogativas legais. O credenciamento tem sido um processo a *posteriori* e, por isso, de repercussão menos imediata na preservação da qualidade e nos padrões de produtividade dos cursos, não obstante o empenho que nesse sentido tem posto o Conselho Federal de Educação. Tendo em conta a necessidade de expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, é de prever que o processo de credenciamento, por certo necessário, venha a harmonizar-se gradualmente com as demais diretrizes deste Plano, em correspondência com medidas de natureza pedagógica e administrativa aqui previstas. (BRASIL, 2004a, p. 143)

Tais direcionamentos e o financiamento da pós-graduação por meio de pesquisas contribuíram para um processo de expansão quantitativa dos programas de pós-graduação.

[...] objetivo do referido relatório foi debater sobre questões no desenvolvimento de pesquisas, inovação e investimentos, os

quais estão cada vez mais atrelados a temas econômicos, como algo que ganha grande atenção dos governos mundo afora [...] (FERREIRA, 2015, p. 76)

E, por isso, passam a ser considerados como prioridade no Brasil. Vejamos:

‘Admiramos o que aconteceu de bom nessas últimas décadas. Mas temos que ser mais ambiciosos. Precisamos massificar a prática da ciência e convencer a iniciativa privada de que vai ganhar mais dinheiro se investir em pesquisa básica e em pesquisa aplicada. Enquanto essa massificação não for realizada, não adianta a gente discutir inovação, porque não vamos ter gente para fazer inovação. Sem isso, vamos pegar receitas que vêm de fora e tentar aplicar esses modelos numa cultura totalmente diferente’, analisou Miguel Nicolelis [...] ‘Nossos empresários ainda preferem copiar técnicas importadas. Daí, temos muitos produtos *made in Brazil*, mas não temos praticamente nenhum *created in Brazil*. São produtos fabricados aqui com invenções de fora’, observa o senador Cristovam Buarque, economista e ex-reitor da Universidade de Brasília. (SENADO FEDERAL, 2012, p. 11-12, grifo do autor)

O excerto demonstra que a universidade assume, portanto, um papel fundamental na execução das políticas de ciência, tecnologia e inovação, especialmente no âmbito da pós-graduação como único *locus* de produção de conhecimento, de modo que as políticas de pós-graduação se agregam às políticas científicas, especialmente às agendas governamentais.

Sobre esse contexto de expansão, pode-se destacar o relatório oficial de governo intitulado *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*, cujo objetivo era dar conhecimento dos resultados da expansão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e com o dever de constituir uma “[...] comissão incumbida de acompanhar as ações do ministério, com vistas à consolidação dos programas de expansão.” (BRASIL, 2012)

O relatório citado demonstra que no período investigado os programas de expansão do ensino superior federal apresentaram duas fases: a primeira, denominada ‘Expansão I’, refere-se ao período de 2003 a 2007, que “[...] teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 campi/campus/unidades.” (BRASIL, 2012) A segunda refere-se ao momento de promover condições necessárias às universidades para ampliação do acesso e permanência com programas de apoio ao Plano Reuni, criado pelo Decreto n. 6.096/2007, que resultou na consolidação de uma política nacional de expansão nas IFES. Para tanto, o MEC destinaria ao Programa recursos financeiros, reservados a cada universidade federal. Este programa expressou mudanças substanciais no interior das universidades federais, com expansão desproporcional no conjunto de funcionamento das instituições. De forma mais recente, o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), com vigência de 2011 a 2020, cuja organização, em dois volumes, pauta-se em dois movimentos chaves: a internacionalização e a expansão da pós-graduação, especialmente voltada para a ampliação na formação de novos doutores.

É nesse cenário histórico sobre expansão e pós-graduação que observamos a ‘meta 14’ do novo Plano Nacional de Educação, implementado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos. A meta dispõe sobre as estratégias de expansão para a pós-graduação, com o objetivo de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” (BRASIL, 2014) mais especificamente a estratégia 14.12 sobre a ampliação no número de doutores no país.

Norteia-se, assim, a questão central deste estudo: Em que medida a expansão na formação de doutores se consolida no Brasil na conjuntura da meta proposta no novo Plano Nacional de Educação? Sob o objetivo de analisar a estratégia para a expansão na formação de doutores, com o intuito de verificar o andamento da meta 14 do PNE e sua relação com a política da pós-graduação.

Organiza-se o estudo em cinco seções: a primeira é a introdução geral ao tema; a segunda é reservada para apresentar a meta 14 do atual PNE e suas estratégias, com o esforço de localizar o foco da pesquisa; a ter-

ceira é sobre as questões metodológicas do estudo, e a quarta seção busca apresentar os resultados da expansão na formação de Doutores. Na última seção, aborda-se a tentativa de interligar o histórico do Plano Nacional de Pós-Graduação com a política de pós-graduação no Brasil e os desafios na expansão da formação doutoral.

1 Novo Plano Nacional de Educação e os encaminhamentos estratégicos

O novo Plano Nacional de Educação, implementado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, apresenta 20 (vinte) metas a cumprir até 2024. O referido Plano é fonte de pesquisa para estudiosos do campo da Educação Superior, como Chaves e Amaral (2015), que visam a compreender as políticas de financiamento da Educação Superior e as políticas de Estado, questionando sobre “qual a efetividade da proposta de financiamento do PL 8.035/2010, hoje Lei implementada (Lei 13.005/2014) para atender às metas 12, 13 e 14 de expansão da educação superior.” Para esta questão, as análises sobre o mapeamento da expansão e financiamento, em andamento, já apontam que:

não há grande diminuição da população em idade educacional no período 2014 a 2024, período do PNE. Os jovens com idade entre 18 e 24 anos (educação superior) serão aqueles que praticamente não sofrerão uma redução; o quantitativo de crianças em idade do Ensino Fundamental sofrerá a maior redução. Dessa forma, a próxima década será decisiva na educação brasileira e as decisões políticas precisarão ser ousadas e destinar elevados recursos financeiros ao setor da educação, sendo que, a partir das próximas décadas, a própria dinâmica populacional colaborará para que os problemas educacionais brasileiros sejam diminuídos. (CHAVES, 2015, p. 111)

Em relação à Meta 14, que dispõe sobre as estratégias de expansão para a pós-graduação, elenca-se o objetivo de: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a

titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”, observou-se que o processo de ampliação desdobra-se em 14 estratégias:

- 14.1) expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento;
- 14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
- 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*;
- 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
- 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
- 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
- 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
- 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
- 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior – IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração. (BRASIL, 2014, p. 12)

Em relação à execução de cada estratégia citada, fez-se o movimento de investigar cada uma delas, identificando-se duas dimensões básicas:

- a) *Dimensão das estratégias com efetividade histórica*, ou seja, aquelas que se consolidaram quanto à política pública e são identificadas de modo a ampliar sua atuação, como as estratégias 14.1; 14.2; 14.9; 14.10; 14.12; e 14.13. Nesse sentido, ações que tratam da expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento (Estratégia 14.1), por exemplo, apresentam histórico de investimento desde a década de 1970 (Cf. 1º PNPG), embora o processo de expansão do investimento das agências tenha se acentuado após 1998, especialmente no decênio 2004 a 2014, quando se tem 458,4% de aumento (Total do Orçamento da CAPES em relação à Bolsa de Estudo no país, no exterior, Ciência sem Fronteiras e outros) sob valor executado, 2004 e 2014, atualizada a preços de janeiro de 2016. Em relação a 2014-2015, o aumento no investimento de Bolsas de Estudo foi de 28%. Considerando

que, entre 2013-2014, o percentual foi de 8%, é possível constatar uma queda a partir de 2013 no investimento de bolsas e a não recuperação da projeção de expansão em 2014 (CAPES, 2016a). Assim, essa estratégia tem uma efetividade histórica e parece passar no PNE como um ‘registro’ dentre as ações que compõem o cenário da pós-graduação, haja vista que não mensura o indicador de expansão nem ‘quanto’ se quer expandir até o ano de 2024, dando margem a pequenas expansões.

Na mesma lógica se portam as demais estratégias citadas, pois ‘consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização’, o ‘estímulo à inovação’ e aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país são ações que apresentam estudos sobre a expansão da pós-graduação (FERREIRA, 2015; FERREIRA; CHAVES, 2016) o trabalho docente (SILVA JÚNIOR, 2011, 2015) e o financiamento da educação superior (CHAVES, AMARAL, 2005; CHAVES, 2005), que podem mostrar essas políticas e seus fundamentos. Com exceção da estratégia 14.12, sobre o investimento na formação de doutores, que, embora tenha lastro histórico e política atrelada a toda a história da pós-graduação no país, ao identificar uma métrica “de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes”, consegue lançar desafio material quantitativo sobre a trajetória de expansão até 2024, ação que será foco de análise no item posterior.

- b) *Dimensão das estratégias inovadoras* são as demais estratégias (14.03 a 14.08 e 14.14), aquelas que são novidades no campo da pós-graduação *stricto sensu*, que lançam desafios estruturais e geográficos de valorização à diversidade regional, como as 14.5; 14.7 e 14.14 que atentam para a biodiversidade da região amazônica e do cerrado. Todavia, há outras que marcam novos campos de repasse do fundo público para o privado, como a estratégia 14.3, que prevê a expansão do financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*, da qual se tem notícias pelo Ministério da Educação, em 1º de julho de 2014, com o anúncio da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para a pós-graduação.

O presidente da Capes por onze anos (2003-2015), Jorge Almeida Guimarães, lembrou que a iniciativa atende a uma demanda antiga das instituições privadas, conforme destacado: “É um passo importante para que os estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado dessas instituições se candidatem ao financiamento. Este é mais um avanço na reconhecida pós-graduação brasileira.” (BRASIL, 2014) Segundo a reportagem no site no MEC, o intuito da “nova modalidade do Fies terá 31,6 mil potenciais beneficiários, matriculados em mais de 600 programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados por cerca de 170 instituições privadas.” (BRASIL, 2014)

Outro exemplo é a Estratégia 14.4 sobre a expansão na oferta de cursos especialmente por meio de tecnologias de educação a distância, com vistas a ampliar a oferta e o acesso, especialmente a mestrados profissionais. Em 2015, a Capes lançou o Edital nº 03/2015 – Fomento à inovação para o desenvolvimento e aplicação de tecnologias de informação e comunicação em educação, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo é estruturar as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que já oferecem cursos de graduação, via UAB, e possibilitar sua ampliação na oferta de pós-graduação. Ainda nessa Estratégia, têm-se os mestrados de rede nacional, implementados pela Capes em parceria com algumas entidades.

No sítio oficial da Capes (<https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>) são apresentados, em modalidade semipresencial, via UAB, sete Programas: 1) Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), de 2010, em parceria com a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM); o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (ProFis), de 2013, com iniciativa da Sociedade Brasileira de Física (SBF); 3) Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), de 2013, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); 4) Programa de mestrado profissional em Artes (Prof-Artes), coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), reconhecido pela Resolução CEE/SC nº 072, em outubro de 2015; e 5) Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Vale ressaltar que os cinco mestrados profissionais da Rede Nacional citados estão associados à formação de professores da educação básica,

como parte da política de formação continuada de melhorar a qualidade da Educação Básica firmada pelo atual PNPG. (CAPES, 2010)

Os demais dois programas da rede foram demandas da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e da Agência Nacional de Águas (ANA), respectivamente: 6) Curso de mestrado profissional em Administração Pública (ProfiAP) iniciado em 2014, aberto aos graduados de qualquer área reconhecida pelo MEC em seleção nacional; e 7) Programa de Pós-Graduação em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), com lançamento em maio de 2016, coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e objetiva “proporcionar a formação continuada dos profissionais que atuam em órgãos gestores de recursos hídricos (em níveis federal, estadual e municipal), agências de água, comitês de bacia hidrográfica ou conselhos de recursos hídricos.” (CAPES, 2016)

De modo geral, identifica-se que as estratégias buscam articular-se com agências de fomento, regulação e amparo à pesquisa, nacionais e estaduais, com projeção de expansão, mas sem indicadores que consigam mensurar o quanto se espera de crescimento até o ano de 2024, além de incentivarem o financiamento do fundo público para as Instituições de Ensino Superior privadas, o que pode conferir à pós-graduação um papel central na produção de um conhecimento orientado pela demanda da predominância financeira e de mercado.

O Brasil tem uma *oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década*. Já somos autossuficientes em petróleo, temos uma excelente produção de alimentos, somos líderes na fabricação de aviões, temos uma população das mais jovens do mundo, temos água em abundância, acabamos de descobrir uma enorme reserva de petróleo no pré-sal e temos uma estabilidade política que nos coloca como um local privilegiado para os investimentos do capital. *O único obstáculo que pode ser colocado no caminho desse grande sucesso é a falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho*. A escolaridade média do brasileiro é muito baixa. (CAPES, 2010, p. 157, grifo nosso)

No excerto do atual PNPGE, destaca-se a preocupação da Capes com a elevação da qualificação profissional do Brasil, a qual parece reverberar nas estratégias expostas para a pós-graduação, seja na atuação de mestrandos profissionais a distância para qualificação da educação básica seja na expansão no número de doutores (Estratégia 14.12), da qual trataremos na seção a seguir. Trata-se de políticas que não perdem de vista seu objetivo mais ampliado: a “oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década”, visão estratégica que aponta a densidade histórica, em curso, incorporada ao campo de pesquisa sobre as políticas educacionais e seu papel na economia internacionalizada. (SILVA JÚNIOR et al, 2014; SILVA JÚNIOR, 2015)

Entende-se ser necessário analisar e conferir constantemente as demandas estratégicas postas na meta 14, tanto por meio do mapeamento dos dados da expansão e do financiamento da pós-graduação no país sobre as referidas estratégias e sua implementação quanto pela mensuração da evolução no número de doutores, conforme veremos a seguir, ainda no período de 2000 e 2014, com vistas a compreender a totalidade e a projeção dessa Meta até o ano de 2024.

2 Especificações metodológicas

A pesquisa tem o objetivo de fazer uma análise exploratória de abordagem qualitativa, cujo objetivo da amostra é de produzir informações significativas e ilustrativas, não necessariamente pelo tamanho da amostra (pequena ou grande), o importante é que ela seja capaz de “produzir novas informações.” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 138).

Como primeiro momento, foi realizado um estudo documental que priorizou os documentos oficiais e os planos nacionais relacionados a pós-graduação. Partiu-se da Lei nº. 13.005/2014, sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), para identificação das estratégias sobre a Meta 14. Mapeadas as estratégias, partiu-se para os demais documentos trabalhados a partir de três descritores complementares de busca e leitura: *expansão da pós-graduação; expansão de doutores; e doutores titulados.*

Os seguintes documentos foram investigados: os cinco *Planos Nacionais de Pós-Graduação* (PNPGs); *III Novas Perspectivas para o Sistema*

de Ensino Superior – CAPES: operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação (MEC; CAPES, 1975), entre outros programas e regulações nacionais.

O segundo momento consistiu na coleta e organização de dados, principalmente a partir das seguintes bases estatísticas:

- Sistemas de Informações Georreferenciadas (Geocapes) da CAPES;
- Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq.

O acesso e a análise das informações disponíveis nessas plataformas foram realizados de janeiro a junho de 2017. O termo plataforma aproxima-se da definição de portal de Abdala e Torres (2016), que corresponde a sistemas na Internet que reúnem uma série organizada de conteúdo de dados e informações associados a um tema.

Em termos das perspectivas analíticas, buscou-se direcionar dois tipos de análises aproximativas: um em relação ao escopo e abrangência de informações disponibilizadas nas plataformas, expondo sua trajetória histórica, e o outro se refere a um exame teórico, conectando os dados com estudos sobre o tema.

3 A expansão na formação de doutores

Na tentativa de compreensão e interpretação da realidade, fez-se um levantamento histórico sobre a expansão de doutores no Brasil, optou-se por partir do ano de 1998, por ser um ano ‘marco’ para a pós-graduação, seja pela elaboração de novas normas e critérios de desempenho na avaliação de cursos *stricto sensu* (Cf. Portaria da Capes n. 2.264, de 19 de dezembro de 1997), seja pela implementação dos mestrados profissionais (Cf. Portaria Capes n. 80, de 16 de dezembro de 1998). Com a tabulação dos dados pôde-se identificar um processo de expansão contínua, partindo-se de 1998 com 26.697 mil matrículas no doutorado e 3.915 titulados, para em 2016 somar 107.640 doutorandos matriculados e 20.603 titulados, conforme visualização no Gráfico 1.

Identifica-se, ainda, com as informações do Gráfico 1 que a evolução no ‘doutorado matrícula’ (em azul) corresponde a um aumento de



Gráfico 1: Brasil. Evolução no número de matriculados e titulados, Doutorado, 1998-2016

Fonte: Geocapes (1998 a 2016).

302% no período, enquanto o número de titulados apresenta percentual mais expressivo 426% .

No período 1998-2016 a expansão de titulados quase quintuplicou em 18 anos, verificando-se agora qual o esforço necessário para cumprir a estratégia número 14.12 de “ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes.”

O primeiro movimento foi identificar e mapear o número de habitantes e doutores em 2014, ano de publicação da Lei, para identificar o tamanho real dessa estratégia e os desafios postos ao Estado, exposto na Tabela 2.

Os dados da Tabela 1 evidenciam a assimetria regional como a principal característica das políticas científicas do país. Observa-se que a região Sudeste, a mais populosa, concentra 42% da população brasileira e é também a que detém o maior percentual de doutores, possuindo 47,6% dos doutores do país, juntamente com a região Sul que apresenta o mesmo índice de doutores, apesar de congregarem um percentual menor de habitantes: 14,6%. A região Nordeste, com 18,9% dos doutores brasileiros, é a segunda mais populosa do país, com 27,7% da população.

Por sua vez, a região Centro-Oeste abriga o menor percentual populacional – apenas 7,5% da população – e possui 8,3% de doutores do país. A região Norte detém o segundo menor índice de habitantes, com 8,5%

Tabela 1: Brasil – Número de Doutores por habitantes, meta 14.12 do PNE, por Unidade da Federação, 2014

UF	Região	Nº. Habitantes (IBGE, 2014)	Nº. de Doutores (Censo, 2014)	% de Dr. por 1 mil habitantes
DF		2.852.372	4.258	1,49
GO	CENTRO-OESTE	6.523.222	2.934	0,45
MS		2.619.657	2.388	0,91
MT		3.224.357	2.048	0,64
Total Centro-Oeste:		15.219.608	11.628	0,76
AL		3.321.730	1.364	0,41
BA		15.126.371	6.146	0,41
CE		8.842.791	3.407	0,39
MA		6.850.884	1.177	0,17
PB	NORDESTE	3.943.885	3.779	0,96
PE		9.277.727	5.134	0,55
PI		3.194.718	1.187	0,37
RN		3.408.510	2.730	0,80
SE		2.219.574	1.543	0,70
Total Nordeste:		56.186.190	26.467	0,47
AC		790.101	355	0,45
AM		3.873.743	2.078	0,54
AP		750.912	281	0,37
PA	NORTE	8.073.924	2.653	0,33
RO		1.748.531	473	0,27
RR		496.936	306	0,62
TO		1.496.880	717	0,48
Total Norte:		17.231.027	6.863	0,40
ES			3.885.049	1.943
MG	SUDESTE	20.734.097	14.393	0,69
RJ		16.461.173	17.242	1,05
SP		44.035.304	33.124	0,75
Total Sudeste:		85.115.623	66.702	0,78
PR		11.081.692	10.780	0,97
RS	SUL	11.207.274	12.196	1,09
SC		6.727.148	5.636	0,84
Total Sul:	29.016.114	28.612	0,99	
Total Brasil		202.768.562	140.272	0,69

Dados: IBGE; CNPq.

Nota: Número de pesquisadores doutores cadastrados nos censos do Diretório, sem dupla contagem.

Fonte: Elaborada pelas autoras

da população brasileira, e possui o menor percentual de doutores do país: apenas 4,9%.

Se considerarmos o número de doutores por 1.000 habitantes do país, os dados evidenciam que o Brasil possui um baixo índice de doutores: 0,69. O Distrito Federal é o que apresenta o melhor resultado, com 1,49 doutores por mil habitantes, e o estado do Maranhão tem o menor número de doutores por mil habitantes: somente 0,17, seguido de Roraima com 0,27 doutores. Analisando os dados por região, observa-se que a região Sul apresenta o melhor resultado com 0,99 doutores por mil habitantes e a região Norte, o pior, com 0,40, seguida pela região Nordeste, com 0,47 doutores por 1.000 habitantes.

Os dados mostram que a ampliação na formação dos doutores no Brasil está aquém das metas nacionais expostas no PNE. Ao tabular informações do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq, pode-se observar (Tabela 3) que a distribuição dos doutores segundo a região geográfica não apresenta evolução significativa para 2016:

Tabela 2: Brasil – Número de Doutores por habitantes, meta 14.12 do PNE, por Unidade da Federação, 2014 e 2016.

Região	Nº. de Doutores (Censo, 2014)	Nº. de Doutores (Censo, 2016)	Δ (%) 2014-2016
Centro-Oeste	11.628	12.690	9,1
Nordeste	26.467	27.524	4,0
Norte	6.863	7.713	12,4
Sudeste	66.702	67.514	1,2
Sul	28.612	31.318	9,5
Total Brasil	140.272	146.759	4,6

Dados: CNPq/DGP (2017).

Nota: Número de pesquisadores doutores cadastrados nos censos do Diretório, sem dupla contagem.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Verifica-se na Tabela 2 que seria necessário quintuplicar o número de titulados, em 2016, 20.603 doutores (GEOCAPES, 2017), para alcançar a meta 14.12 do PNE e aproximar ao número de 4 doutores por mil

habitantes. Nesse cenário a expansão do financiamento da pós-graduação se torna referência, ou será necessário investigar novas estratégias para esta atividade de grande porte.

4 A lógica da expansão na pós-graduação e o papel das agências de fomento

O Brasil buscou aprimorar os mecanismos de fomento à pós-graduação, à ciência, à tecnologia e inovação (CT&I), conforme afirma Mercadante (2011), ainda como Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (2011-2012). Para ele, essa lógica prioritária do governo Lula da Silva de maior investimento em pesquisa e inovação é parte de um período denominado de ‘novo desenvolvimentismo’, no qual, os atores são as agências executoras de pacto nacional de CT&I, dentre as quais se destacam: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT) e as agências estaduais de financiamento à pesquisa. Dentre estas, a CAPES e o CNPq têm um papel especial pelo envolvimento direto com a pós-graduação, na regulação ou no investimento na produção de conhecimento.

Na última década, os elementos oferecidos pelo histórico jurídico-normativo mostram um processo em transição no qual a CAPES tem assumido o papel de incentivar e conduzir um pretense desenvolvimento econômico e social do país pautado na expansão da pós-graduação, que, de fato, será consolidada quando a transferência de tecnologia e de recursos assumir ainda maior importância na vida institucional de pesquisadores, programas de pós-graduação e empresas, favorecendo a redução das discrepâncias existentes na pesquisa e na pós-graduação entre as regiões do país.

Ações nessa direção já se colocam em prática, seja por meio de regulações como a Lei de Inovação Tecnológica, n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do

País” (BRASIL, 2004b, p. 1), seja pela Lei do Bem, nº. 11.196, de 21 de novembro de 2005, que criou a concessão de incentivos fiscais às pessoas jurídicas que realizarem pesquisa, cuja essência se configure pelo desenvolvimento de inovação tecnológica que orienta demandas do capital produtivo, ou seja, ainda pelos últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação: o IV e V PNPGs.

Dentre as diretrizes propostas no IV PNPG para os anos de 2005 a 2010, destaca-se: a estabilidade e a indução; estratégias para melhoria do desempenho do sistema; ampliação da articulação entre agências para criar e apoiar programas estratégicos; ampliação da articulação entre as agências federais com os governos dos estados e secretarias de ciência e tecnologia e fundações de apoio; ampliação da articulação entre as agências federais com o setor empresarial; participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação; redefinição de novas tipologias regionais; políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior; e a avaliação e qualidade dos programas de pós-graduação.

O V PNPG, com vigência de 2011 a 2020, parece concretizar e fortalecer uma política que há quase duas décadas vem se consolidando, numa tentativa de mudar a cultura da educação superior, sobretudo a pública, na qual a produção do conhecimento e a formação de novos pesquisadores ficam atreladas ao desempenho de produção, principalmente pelo “[...] aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.” (CAPES, 2010, p. 37)

O referido PNPG se volta para a expansão da titulação, tendo como uma das suas principais metas a formação de novos doutores, isto é, a expansão da pós-graduação para o desenvolvimento produtivo e tecnológico do país:

A formação de doutores tem sido considerada de extrema importância na produção e transmissão do conhecimento e é considerada um indicador do tipo de sociedade moderna que se deseja construir. Segundo Baeninger (2010), em 2008, existiam 132 mil doutores no Brasil, correspondente a 0,07% da nossa população. Para alcançar as proporções dos países desenvolvidos seria necessário, no mínimo, multiplicar esse número por 5 vezes. (CAPES, 2010, p. 255)

O V PNPG, no item ‘Financiamento da Pós-Graduação’, aborda a questão, afirmando que a referência de financiamento se dá predominantemente por duas esferas distintas: “[...] os dispêndios do setor federal, com foco nas duas maiores instituições de fomento, CAPES e CNPq, e os dos setores estaduais – neste caso, as Fundações de Apoio à Pesquisa (FAP’s).” (CAPES, 2010, p. 255)

Numa análise mais global, a atual situação de crise econômica brasileira afetou também a produção de pesquisas e investimento na pós-graduação, uma vez que a mesma está atrelada às políticas econômicas do país. Exemplo disso é que, no início do mês de julho de 2015, foi anunciado pelo Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, o corte de “47% dos recursos destinados às universidades federais” para o ajuste fiscal, o que também reduz os recursos da Capes, na qual a Pós-Graduação teria um “contingenciamento de 75% dos recursos destinados ao Proap e ao custeio do Proex” (FERREIRA; CHAVES, 2016 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO). Este fato deixou toda a comunidade acadêmica apreensiva em relação à manutenção dos programas, já que, em médio e longo prazo, poderá tornar inviável a proposta de uma maior expansão e das metas do atual PNPG.

Ter-se-ia que adotar uma política de produção com menos recursos e um investimento na publicação *online* e cursos de pós-graduação a distância para manter os programas, o que traria consequências drásticas para a qualidade da pós-graduação brasileira e para o trabalho do professor, ainda mais intensificado, tendo cada vez mais que captar recursos, inclusive privados, para a produção de conhecimento.

Para isso, foi de fundamental importância o trabalho desempenhado pelas principais agências executoras deste pacto nacional, a saber, CAPES e CNPq, pela consolidação de um sistema nacional de CT&I que vem introduzindo, nos últimos 20 anos de mudanças políticas, jurídicas e culturais, a produção de conhecimento na universidade. Revela-se essa situação como uma via de mão dupla, pois assim como as agências de regulação e fomento incentivam áreas prioritárias para o desenvolvimento econômico, são agentes estratégicos para as políticas econômicas e o desenvolvimento científico do Estado. Para Silva Júnior (2011), os professores que mais se destacam nos indicadores de produção científica internacional, num processo recíproco e intensificado, também exercem suas atividades laborais

balizados pelas formas de financiamento e avaliação do trabalho docente vinculadas à pós-graduação.

Importante frisar que o contexto corrobora Gramsci (1991, p. 20, grifo do autor), quando apresenta que

a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre nos grupos sociais fundamentais, mas é “*mediatizada*” em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “*funcionários*”.

Nesse sentido, sem o intelectual comprometido com a formação e a pesquisa, não há direção, não há organização e, dessa forma, não pode haver nova concepção nas instituições. Observa-se, com isso, que a realidade posta é apenas uma parte de um processo mais amplo e complexo que envolve a relação Estado-Sociedade, produção de conhecimento e desenvolvimento do capital, o qual é o resultado de numerosos fatores que, para Chesnais (1996, p. 14), “[...] desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas que ‘formam um sistema’ e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões.”

Considerações finais

Analisou-se, neste estudo, o processo de expansão da pós-graduação na formação de doutores, pelo prisma das metas estratégicas do PNE. Em síntese, apresenta-se um cenário complexo, posto que as agências que regulamentam e financiam pesquisas e, conseqüentemente, programas de pós-graduação, revelam uma via de mão dupla, pois assim como as agências de regulação e fomento, CAPES e CNPq, e fundações estaduais de apoio à pesquisa incentivam áreas prioritárias no desenvolvimento econômico e estratégico para as políticas de Estado.

Notou-se que a relação no número de doutores por habitante ainda é de um doutor para cada mil habitantes no Brasil e muito menos que isso em relação às regiões brasileiras. Contexto em que projetos anta-

gônicos estão em disputa no processo de regulação e planejamento da política educacional.

Demonstrou-se, assim, que a pós-graduação no Brasil reflete as contradições postas no âmbito do Estado com os meios de produção capitalistas, que entram na pós-graduação de forma funcional, colocando a aplicação das ciências no ciclo das cadeias produtivas. O que, em nosso entendimento, está posto no perfil dos professores envolvidos na pós-graduação e na produção de conhecimento gerada, nesse caso, numa sociabilidade produtiva.

Referências

ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; TORRES, Carlos Marcos Souza de Oliveira. A Transparência como Espetáculo: uma análise dos portais de transparência de estados brasileiros. *Revista de Administração Pública e Gestão Social*. Universidade Federal de Viçosa, MG: APGA, vol. 2. n.2. julho-setembro, 2016. p. 147-158. Disponível em: <<http://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/1023#Wrf7NbbOq9Y>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de dezembro de 2004. 2004b p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D.O.U. Edição Extra. de 26 jun, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018. p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Relatório da Comissão constituída pela portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2012. p. 6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&itemid=>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Pós-Graduação. I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1975-1979). In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *IV PNPG – Plano Nacional de pós-graduação (2005-2010)*. Anexos. Brasília: MEC; CAPES, dez. 2004a, p. 143.

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Assuntos Universitários. *Situação atual da Pós-Graduação Brasil – 75*. Brasília: MEC, 1976. p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. *Financiamento estudantil passará a atender a alunos de cursos de mestrado e doutorado*. Brasília, DF: MEC, 2014. p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/20560-financiamento-estudantil-passara-a-atender-a-alunos-de-cursos-de-mestrado-e-doutorado>>. Acesso em: 27 maio 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA*. 436 f., 2005. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. *Revista Educação em Questão*, v. 51. n. 37, 2015, p. 111.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 14.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. *CNPq – Número de doutores por habitantes segundo região e unidade da federação – 2000-2014*. Brasília: CNPq, 2015. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/f381542e-4a82-4318-ae1-d1449eabb54c>>. Acesso em 20 jun, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. *Distribuição dos pesquisadores e pesquisadores doutores segundo a unidade da federação*. CNPq, 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-uf1>>. Acesso em 20 jun, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Orçamentos – dotação e execução 2004 a 2016*. [online]. Brasília, DF: CAPES, 2016a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/sobre/08042016-ORCAMENTO-2004-2015.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPg (2011-2020)*. Volume 1. Brasília: CAPES, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Capas completa 65 anos*. [online]. Brasília, DF: CAPES, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7969-capas-completa-65-anos>>. Acesso em: 20 jun, 2016.

DESLAURIERS, Jean-Pierre.; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 138.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. *O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

FERREIRA, Luciana Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Anais. Expansão e Financiamento da Pós-Graduação no Novo Plano Nacional de Educação. *Anais*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, 2016.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*. [online]. IBGE, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 27 jun, 2017.

SENADO FEDERAL. Inovação: país constrói pontes entre ciência e indústria. *Em Discussão* – Revista de audiências públicas do Senado Federal. Ano 3, n. 12, p. 1-70, set. 2012. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242990>>. Acesso em: 20 set. 2014. p. 11-12.

SILVA JÚNIOR, J. R et al. *Trabalho do professor diante da expansão da pós-graduação em educação: o caso da região Sudeste*. Relatório Científico Final. São Carlos, SP: FAPESP, Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH), Abril, 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *New Brazilian University? A busca de resultados comercializáveis. Para quem?* Relatório Científico Final [Processo FAPESP n. 2009/08661-0]. São Paulo: FAPESP, jun. 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho do professor nas federais: estranhamento e significados*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, nov. 2011.

Recebido em 30 set. 2017 / Aprovado em 8 jan. 2018

Para referenciar este texto

FERREIRA, L. R.; CHAVES, V. L. J. A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo plano nacional de educação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 291-312. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.7934>>.

TRABALHO E FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

WORK AND POLITICAL FORMATION OF THE BASIC EDUCATION TEACHERS

Itacir Carlos Valmorbidia

Mestre em Educação. Professor da rede pública estadual de Santa Catarina, militante da base do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Santa Catarina (SINTE)
itacircarlos@gmail.com

Maurício Roberto da Silva

Professor aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela UNICAMP – São Paulo, Campinas, Brasil.
mauransilva@gmail.com

RESUMO: O artigo tem como objetivo propor a reflexão sobre alguns elementos teórico-práticos que caracterizam a formação política dos professores da rede pública estadual do município de Chapecó (SC). O texto tem por referência pesquisa (dissertação) cujo elemento motivador foi o desafio da tripla militância: escola, sindicato e academia. Metodologicamente, utiliza-se o estudo de caso exploratório, visando problematizar os elementos teórico-metodológicos e teórico-empíricos que propiciam repensar a formação política dos professores enquanto intelectuais orgânicos. O texto é norteado por categorias do materialismo histórico-dialético e pelos conceitos de pedagogia crítica, intelectual orgânico, formação política, militância e resistência ativa. As conclusões provisórias e propositivas apontam para os desafios de uma formação política permanente dos professores de natureza crítico-superadora, centrada na consciência de classe e nas lutas coletivas e que tenha como cerne ontológico, epistemológico e político-pedagógico a unidade inseparável entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Formação Política. Práxis.

ABSTRACT: The article aims to present and reflect on some theoretical-practical elements that characterize the political bases of teachers of the state schools of Chapecó (SC). The text is based on the research (master's dissertation) of the author, whose motivating element was the challenge of the *triple militancy* (school, union and college). The triple militancy proposes a reflection on the main ideas about politics, political formation and class consciousness related by the investigated teachers. Methodologically, the exploratory case study is used, aiming to problematize the theoretical-methodological and theoretical-empirical elements, in order to think and rethink the political formation of teachers, as organic intellectuals. In this line, the text is guided by some categories

of historical-dialectical materialism, such as praxis, which is flanked by the concepts of critical pedagogy, organic intellectual, political formation, militancy and active resistance. The provisional and propositional conclusions, due to the current misconduct of Brazilian politics (antipolitics), point to the challenges to the permanent political formation of teachers, of a critical-surpassing nature centered on class consciousness and collective struggles, whose ontological, epistemological and political-pedagogical aim must be on the inseparable unity between theory and practice.

KEYWORDS: Teaching. Political Formation. Práxis.

Introdução: o problema de investigação, relevância e delimitação

O presente artigo tem como escopo expor e problematizar os diversos aspectos e características da formação política dos docentes da rede pública estadual pertencente ao município de Chapecó. A exposição dos dados, análise e discussão levam em consideração o trabalho de pesquisa realizado para dissertação de mestrado em educação cuja hipótese parte do pressuposto de que a formação política dos professores carece de bases teórico-metodológicas, epistemológicas e ideológicas de caráter mais permanente, crítica e radical. Essa hipótese foi construída à luz de nossa inserção na base do sindicato dos professores Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTEC/SC) e faz referência a uma suposta carência de formação política, com a especificidade mencionada, que, se confirmada, provavelmente tem relação com as outras dimensões materiais e imateriais presentes na vida cotidiana desses sujeitos.

Nesse texto, optou-se por uma pergunta-problema derivada das questões de investigação oriundas da pesquisa já mencionada, qual seja: O que pensam os professores sobre a noção de política e suas relações com as questões de classe?¹ Nesses termos, o texto também visa refletir sobre as principais representações acerca da formação política dos docentes investigados e, mais especificamente, sobre as possibilidades e limites que esse processo formativo político-pedagógico nos coloca. Também nos desafia a buscar outras formas de resistência e luta política, numa perspectiva radical e superadora (resistência ativa).

A transversalidade do debate procura identificar e problematizar a formação política dos docentes e sua possibilidade de ser ou não ser com-

preendida como uma práxis para além do capital. Vale destacar que, para realizar este estudo, o grande desafio, diante da multidimensionalidade e complexidade que o vocábulo política enseja em termos epistemológicos e ideológicos, foi preciso fazer uma pequena digressão, para pensar e problematizar a teoria e prática da política na docência, articulada com os problemas concretos do cotidiano político do país, e os rumos das políticas públicas sociais e educacionais na atualidade.

Nesse sentido, reconhecemos que a política se encontra na ordem do dia, uma vez que passou a ser discutida nas diversas instâncias do cotidiano, sobretudo no que se refere à ética e, conseqüentemente, à ética na política. Por outro lado, é reconhecida a existência de manifestações anti-políticas (CLETO, 2016, p. 43)² – mas que não deixam de ser políticas –, que procuram descaracterizar a importância das discussões sobre o tema, enquanto atividade mediadora e transformadora das relações sociais.

Por esses motivos, a delimitação do problema de pesquisa procurou abarcar a concretude do momento político do país, no que tange ao fenômeno multifacetado do golpe à democracia e a ascensão de políticos neoconservadores e neoliberais (CHAUI, 2016). Nesse limiar, se impõe a importância de se pensar as questões objetivas da micropolítica que atravessam o cotidiano da escola, do sindicato e da academia, e suas relações com a macropolítica e as políticas educacionais, principalmente nesses tempos difíceis de golpe de Estado e de Estado de exceção. Em suma, tempos de retrocesso (desmonte do Estado, destruição dos direitos dos trabalhadores e outros), opressão e, simultaneamente, tempos de resistência ativa ao golpe de Estado, como evidenciam as ocupações das escolas pelos jovens em 2016, manifestações e protestos dos movimentos sociais e sindicatos do campo e da cidade.

Quanto às questões teórico-metodológicas, tivemos por referências as categorias e princípios do materialismo histórico-dialético, principalmente a lei da contradição. O método dialético, entendido como o percurso feito pelo pesquisador para a construção do objeto de estudo, de caráter interativo, pelo qual sujeito e objeto se constroem simultaneamente, representa a possibilidade de compreender o movimento do real em sua essência: unidade e diversidade (detalhes, limites e potencialidades), tendo por base a organização da vida social dos homens. Nessa linha de pensamento, procuramos, a partir do recorte e delimitação do objeto, realizar teoriza-

ções que permitissem representar a reconstituição, tradução, exposição e análise crítica e objetiva do movimento da realidade investigada. Tal procedimento teve por objetivo evitar que a pesquisa se transformasse numa construção abstrata, ou seja, imersa na pseudoconcreticidade do problema.

A práxis, a formação política permanente dos docentes e a resistência ativa

Para falar de formação política permanente dos professores e as possibilidades de resistência para além da lógica capitalista neoliberal torna-se necessário refletir primeiramente sobre o significado da práxis. Em sua obra *Filosofia da práxis* Sánchez Vázquez (2007) a apresenta como atividade social transformadora por meio da qual interpreta-se e transforma-se o mundo. No nosso entendimento, essa noção de práxis, enquanto atividade que se dá na unidade teórico-prática consciente, na perspectiva da transformação, abarca as duas dimensões da ação do professor: a de refletir (de forma radical, rigorosa e de conjunto, ou seja, de forma filosófica) e de agir a partir de uma ideologia que é organizadora da ação transformadora. Numa palavra, o professor enquanto sujeito “ideopolítico”. (SAVIANI apud VIDAL, 2011)

A formação política é elemento fundamental do processo permanente de formação humana, componente do processo educativo. Ocorre a todo o momento e durante toda a vida. É uma construção cotidiana que se dá pelas interações recíprocas entre os pares, nos diversos espaços/tempo (no trabalho, no sindicato, na igreja, nos movimentos sociais, no partido, na família etc.), enfim, no processo de formação política que se dá nos espaços de educação formal e não formal. De forma articulada, a formação política abrange, além dos aspectos da formação humana, a constituição do processo de valorização dos profissionais da educação. Nessa linha de discussão, tanto a formação quanto a valorização profissional podem contribuir para a formação do professor-intelectual, com possibilidade de intervenção nos contextos em que se insere.

Portanto, a práxis política assume importância *sine qua non* em razão da necessidade de formação política, crítica, radical, criativa e superadora dos professores como intelectuais críticos e transformadores. Nesse

constructo teórico-metodológico, a prática de formação política, que corresponde a um fim, exige um conhecimento profundo da realidade e sensibilidade para perceber a resistência da matéria social, ou seja, a presença ou ausência de determinados fatores ou condições objetivas e subjetivas (particularidades do contexto histórico-social). Sob esse enfoque, a luta – política, econômica, teórica – deve ser consciente, organizada e dirigida, em consonância com a ideia de resistência ativa, que pode ser materializada no exercício da “multimilitância” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 231; VALMORBIDA, 2016, p. 152). Nesses termos, urge lançar mão da noção de resistência ativa cunhada por Saviani (2015, p. 57), para o qual significa um processo de mobilização, de forma individual e coletiva, que pretende formular um conteúdo alternativo às medidas vigentes, mas que, fundamentalmente, não se limite a manifestar discordâncias, críticas e objeções.

A práxis, a política e a militância na vida cotidiana do trabalho docente

Para a discussão mais apropriada da relação práxis e a formação política faz-se necessário, neste primeiro momento, explicitar os contornos assumidos pelas categorias ou conceitos-chave que irão alicerçar a construção de nossa linha teórica, quais sejam: práxis, política, militância, na perspectiva da tradição teórica da pedagogia crítica.

O conceito de práxis que adotamos nesta reflexão, em torno das potencialidades e limites de um processo de formação política permanente para os docentes, articulando-se elementos das diversas militâncias e, em específico, da tripla militância, tem como referência as contribuições do filósofo hispânico-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez. A práxis é entendida como a ação real, objetiva, transformadora e consciente sobre uma dada realidade natural, ou humana. Desse modo, não é atividade puramente material, tampouco puramente espiritual; a noção de práxis está no cerne da compreensão da relação entre teoria e prática e, assim, a superação da falsa dicotomia entre os aspectos objetivos e subjetivos. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 219)

A política surge como possibilidade de resolução de conflitos ou lutas de classes (luta entre os ricos e lutas entre ricos e pobres), a fim de

não transformá-los em guerra total. Sob essa premissa, a política, criação humana, é o modo pelo qual as pessoas podem expressar suas diferenças, regular e ordenar interesses conflitantes, seus direitos e obrigações enquanto seres sociais (CHAUI, 2005, p. 351). Decorre dessa noção a percepção da importância da participação dos sujeitos na vida política nas diversas dimensões culturais e de classe, no que diz respeito às visões de mundo, homem e sociedade e, fundamentalmente, às diferenças político-ideológicas. Tudo isso deve ser compreendido como forma de admitir e encarar os conflitos políticos e como forma de aprofundamento e garantia da construção do processo democrático.

No contexto contemporâneo, Chaui (2005) desmembra três significados para a política, que se apresentam de modo interrelacionado e, por vezes, paradoxal. O primeiro é o significado de governo, entendido como a direção e a administração do poder público; relacionado às ações do governo que detém a autoridade para dirigir a coletividade e às ações da coletividade em apoio ou contrárias à autoridade do governo. O segundo significado, mais distante da sociedade, comparativamente ao primeiro, é o da atividade realizada por *eles*, os especialistas (os políticos), ligados às organizações sociopolíticas (os partidos). O terceiro significado, decorrente do segundo, está ligado ao senso comum social, aos interesses particulares, dissimulados e contrários aos interesses da sociedade.

Esse terceiro significado, da política secreta, é o que confere o sentido pejorativo à política. Pode-se perceber, portanto, que há um paradoxo entre o primeiro e o terceiro significados, ou seja, a política enquanto interesse da sociedade como um todo, criando espaços de contestação, reivindicação e resistência, para a política fora do alcance das pessoas, algo perverso e maléfico à sociedade. O curioso, como observa a autora, é que esse paradoxo se dá justamente pelo que se observa no segundo significado, a política reduzida à ação de profissionais, leia-se: os políticos. Para além desse entendimento, “é preciso ultrapassar o significado geral e perceber a política como *um produto da história*.” (MAAR, 2013, p. 13, grifo nosso) A noção de política enquanto produto da história, construída de forma permanente por meio das relações sociais e históricas e, portanto, permeada por interesses diversos, não trata de relações naturais. Isso nos faz pensar que, por ser essa uma atividade como tal, continua em transformação, embora com ingredientes que pouco têm se modificado, como é o

caso do Estado e dos partidos. Temos, na contemporaneidade, uma política que tem ocorrido cada vez mais nos diversos espaços e tempos da vida cotidiana: nos locais de trabalho, na família, nos movimentos sociais etc., o que reforça a ideia de que todos os espaços sociais são espaços políticos.

Quando está em estudo a questão da formação política dos professores e, nesse contexto, as diversas instâncias e possibilidades de militância, necessário se faz esclarecer também o senso comum subjacente ao termo militância (que carece também de uma reflexão crítica a respeito) em tempos de assalto à democracia e de ambiguidade da expressão militância política. Em linhas gerais, a militância pode estar associada aos membros ativos de uma causa e que se posiciona de uma forma similar àquela ideologia, trabalho, profissão ou causa envolvida direta e ativamente, a qual se identifica pela postura pessoal. Mais ainda, pode estar ligada àquelas pessoas que defendem uma causa e que buscam a transformação da sociedade por intermédio da ação, isto é, pela militância política, social, estudantil dos que participam ativamente a favor de um ideal político-social.

Esse debate em torno do uso do termo militância requer que contextualizemos seus diversos significados, sobretudo buscando a superação da ideia de autoritário e hierárquico, supervalorizando um vocabulário institucionalizado, em detrimento de toda uma infinidade de conceitos produzidos a partir da luta real e histórica de organizações populares e específicas, na busca por uma sociedade mais justa. Esse exercício é imprescindível, considerando que há, muitas vezes, um claro desrespeito ao histórico de lutas do trabalhador, que cunhou cada um desses conceitos com o próprio sangue e dedicação ao longo dos tempos e em diversos lugares. Nessa linha de reflexão, a militância política necessita ser diferenciada do mero ativismo. Militância³ pressupõe um grau de entrega, seriedade e compromisso político que, via de regra, não estão presentes no ativismo, assim como o desenvolvimento de um trabalho regular que busque envolver na luta revolucionária os mais diversos setores explorados e oprimidos da sociedade. Ademais, a militância política, de caráter crítico e radical, pressupõe uma luta teórico-prática. Nessa perspectiva, para a pedagogia crítica, a militância democrática e radical deve pressupor o advento da crítica e da práxis enquanto categorias consideradas de forma articulada, quando se pensa nas transformações das condições materiais para a emancipação dos indivíduos. Em suma, a militância política, em geral, e,

no caso, dos trabalhadores da educação, deve ser compreendida enquanto práxis social, enquanto práxis política orientada para a transformação do ser social e, por isso, destinada a mudar as relações econômicas políticas e sociais. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 230)

A formação política dos docentes, tendo por referência as reflexões de Marx (e Engels)³ acerca de uma teoria e uma prática, é revolucionária, abrangendo a luta política, econômica e teórica – é essencialmente práxis! Nessa perspectiva, a luta dos professores por valorização profissional, ou seja, por condições de emprego, carreira, salário e formação, deve se agregar à luta política mais geral. A práxis política ou práxis social, atividade individual e coletiva destinada a mudar as relações econômicas, políticas e sociais (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007), é luta de classe, pelos interesses da classe trabalhadora. Se a meta são os interesses da classe trabalhadora, a resistência ativa poderá ser uma das estratégias de luta, conforme evocamos anteriormente.

Os trabalhadores da educação e a formação política: o que revelam os discursos e as práticas?

Para a discussão da questão anunciada no item anterior, tomamos como referência do processo analítico dos dados os constructos teórico-conceituais forjados na pesquisa, além das análises realizadas a partir do material empírico (evidências empíricas) durante e após o trabalho de campo (diário de campo e entrevistas). Assim, tomamos como referência as sínteses entre as categorias teórico-conceituais e operacionais e as categorias empíricas, emergidas durante o processo de construção da investigação. As análises das evidências empíricas que se seguem foram realizadas tomando como estratégia de abordagem da realidade os seguintes procedimentos de coleta de dados: i) diário de campo observação participante com registro (por escrito) sistemático a partir das diversas manifestações dos professores e professoras, realizadas no decorrer das atividades organizadas pelo sindicato dos professores da rede pública estadual de Santa Catarina, no período compreendido entre 2013 e 2016; ii) entrevista semiestruturada, com a finalidade de trazer elementos ou dados que não puderam ser observados com as observações participantes, numa perspectiva de intercomplemen-

taridade. As entrevistas foram realizadas durante o mês de junho de 2016 com doze professores da rede pública de ensino que trabalham nas escolas de Chapecó (SC). O número de entrevistados foi obtido tendo por referência o método da amostra aleatória simples sem repetição.

O conjunto dos dados empíricos que emergiram do campo foi disposto em um quadro composto pelas categorias empíricas (conjuntura, desencanto e desesperança, instinto de classe e consciência de classe, militância e resistência, formação humana, precarização do trabalho docente e formação política), seguido das unidades de contexto e de registro.

Pelas limitações de espaço que um artigo impõe, optamos pela não apresentação de todo o conjunto dos dados empíricos da pesquisa. Apresentamos, assim, algumas narrativas que consideramos ser significativas para as reflexões feitas no decorrer do texto, falas como: “O professor está muito desmotivado, descrente de todas as formas de luta, de representação política e sindical”; “Um grande número de filiados só pensa em si próprio, em interesses particulares, para conseguir algo de graça”; “A participação do professor está voltada para as questões imediatas, voltada apenas para as questões financeiras”; “O professor tem dificuldade de compreender que as demandas são coletivas”; “Estamos sendo sufocado pela falta de formação, falta de preparo, isso nos tem derrotado”; “A formação política é nosso instrumento de luta”; “A dissertação de mestrado é uma formação política”; “Para ter uma formação política, é preciso ser militante”; “Vivemos um momento em que parece que a militância deu uma enfraquecida”.

As representações dos professores expressas em seus discursos apontam que a participação do professor está voltada para questões imediatas, quase que exclusivamente voltadas para as questões financeiras. A preocupação preponderante é com os interesses particulares; o professor tem dificuldade de perceber as demandas coletivas, as questões de classe. Quer dizer, há uma preocupação exacerbada com o imediato em detrimento dos interesses estratégicos da categoria.

Na linha das constatações anteriores, a tendência tem sido de individualizar as questões e as lutas e, com isso, uma busca cada vez maior da via judicial, recurso que deve ser buscado somente quando são esgotadas as vias coletivas e políticas. Outra constatação que temos feito, a partir da participação ativa no sindicato, é a de que existe entre os filiados

ao sindicato uma procura crescente por pequenos descontos e pequenas vantagens que possam ser obtidos em convênios com as mais variadas instituições de comércio e prestadoras de serviços (médicos, odontológicos, academias, salões de beleza etc.). Em alguns casos, o professor tem buscado a filiação apenas para usufruir desses benefícios. O fato é que essas questões podem levar a um processo de desvirtualização ou descaracterização do sindicato docente, que em última instância poderia transformá-lo numa agremiação com fins meramente econômicos e lúdicos. Desse modo, há pouco espaço para a discussão de práticas coletivas, assim como descrédito para com a organização sindical como propulsora social com capacidade de agregar a categoria.

A pouca importância atribuída às questões de interesse de classe sugere a presença do que conceituamos ser instinto de classe (predomínio de ações espontâneas e inconscientes), reflexo da busca apenas da satisfação das necessidades particulares e imediatas. Dessa forma e na linha do que pudemos constatar, há uma carência de consciência de classe enquanto consciência dos verdadeiros interesses da classe trabalhadora docente.

E o que podemos dizer quanto à questão central da nossa reflexão, que se propôs a investigar se a formação política dos docentes apresenta elementos de uma formação crítica e superadora para além do capital. A presença da noção de luta de classes no cotidiano dos docentes, sobre adquirir ou ascender à consciência de classe, é um dado revelador do grau de politização de uma categoria ou classe social. No pensamento marxista, as classes sociais são grupos com interesses antagônicos, decorrentes das relações sociais de produção. O indivíduo pertence a uma das classes fundamentais, de acordo com o lugar que ocupa na estrutura econômica de um modo de produção. Já os interesses de classe podem se dar em dois níveis: os interesses espontâneos imediatos – aspirações motivadas por problemas atuais, objetivando um bem-estar imediato, como a luta dos docentes pela melhoria dos salários – e os interesses estratégicos, que surgem da condição específica de cada classe na estrutura econômica da sociedade (HARNECKER, 1980, p. 165). Em síntese, para esse autor, um indivíduo ou grupo social tem consciência de classe quando está consciente dos verdadeiros interesses da classe. Outro aspecto importante é que a consciência de classe não surge ou nasce espontaneamente; isso porque, entre o instinto de classe, que é manifestação subjetiva e espontânea, ou

a maneira de agir de uma classe, e a consciência de classe (algo objetivo e racional), interpõe-se a ideologia dominante.

As reflexões supramencionadas colocam em relevo a importância dos partidos políticos e, sobretudo, das instituições de classe (sindicatos) que, por meio de processos formativos de natureza crítica e superadora, podem contribuir para a promoção da consciência de classe. A esse respeito, Marx e Engels, já no *Manifesto do Partido Comunista*, chamam a atenção sobre o papel do partido ao afirmarem que esse não deve jamais “[...] se descuidar de despertar nos operários uma consciência clara e nítida do violento antagonismo que existe entre a burguesia e o proletariado.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 64) A propósito de termos recordado Marx, é pertinente lembrar também da observação que este fez sobre a necessidade que a classe trabalhadora tem de se transformar de “classe em si” para “classe para si” (MARX, 2008). Articulada a essa observação está a afirmação de Saviani de que “sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária.” (SAVIANI apud VIDAL, 2011, p. 100)

Pelo que foi observado na pesquisa de campo, o entendimento que os professores investigados expressam sobre política e formação política distancia-se da ideia que procuramos explicitar tendo por referência o materialismo histórico-dialético e a pedagogia crítica. Visto que, em suas colocações, e pelo que vimos observando cotidianamente na escola e no sindicato, a política raramente aparece relacionada às disputas por interesses antagônicos ou com a luta de classes propriamente. A política aparece como algo que se relaciona com tudo: com regras, normas, direitos, deveres, atos, medidas, leis... e até mesmo como algo automático. Não conseguimos identificar alguma manifestação (implícita ou explícita) que pudesse relacionar a política como um lugar ou território de disputas, ou enquanto construção histórica. Tampouco fazem relação da política com as questões econômicas, com a base econômica da sociedade, com os interesses de grupos econômicos e com o modo de produção dominante, o capitalismo, em sua dimensão ontológica, ideológica e política neoliberal. Além disso, política é concebida como algo que encaixa a população como algo dado e que está aí para ser aceito, que não tem relação com as nossas escolhas ou com interesses de grupos; em duas palavras: puro determinismo.

Em vários relatos dos professores entrevistados a política aparece como sendo toda a ação do ser humano, ações naturais. Sobram expressões para adjetivar a noção ou ideia de política que se pode tirar dessas manifestações: a política enquanto ação espontânea, mecânica, automática, inocente, ingênua, isenta, neutra e livre de perspectivas axiológicas. O que nos parece é que, para grande parte dos professores entrevistados – e também pelas nossas observações participantes –, as ações ou práticas políticas são a-políticas, a-históricas, mistificadas e não refletem posições de classe. Tampouco se aproximam da perspectiva de política que queremos levar adiante: a ideia de ação política ou ação revolucionária, ou seja, da política enquanto práxis.

Esse entendimento mistificado (e contraditório) acerca da política tem se refletido no cotidiano das lutas e dos enfrentamentos aos desafios que se apresentam, seja na escola e no sindicato seja no contexto maior da luta de classes. De fato, os discursos e as práticas, tanto nas ações organizadas pelo sindicato quanto naquelas que podem ser bancadas nos locais de trabalho, são reveladores de um nível de consciência de classe ainda incipiente e privado de senso comum. Dessa forma, nos planos teórico e prático, a noção ou ideia de política identificada nos discursos e atitudes (ações ou a falta delas – omissão) dos professores pouco se aproxima do conceito de política cujo fundamento reside na ideia de práxis (práxis política, atividade teórico-prática coletiva, consciente e transformadora) referenciada neste texto. Essa é uma questão que deve ser considerada, em qualquer esfera, no processo de formação dos professores – no sindicato, nas escolas e nas universidades.

No entanto, e felizmente, há um grupo significativo de docentes que, articulados aos sindicatos e aos diversos movimentos sociais, levam adiante a esperança (de esperar) por meio da prática consciente do exercício das formas de militância. Eles fazem da escola, mais do que um local de trabalho, um espaço de luta e politização; buscam manter viva a utopia dialética ou a utopia enquanto possibilidade. Não esperam que as iluminadas lideranças sindicais tenham superpoderes e que consigam, como representantes da categoria, fazer o enfrentamento aos governos de tendência neoliberal. E, principalmente, para eles a história não acabou. São militantes da esperança de construção de uma sociedade mais justa e democrática; acreditam na força e na luta coletiva, provocam agitação

política (para usar uma expressão de Lênin), produzindo, assim, de forma permanente, resistência ativa. Aliam-se aos outros milhares de trabalhadores, aos diversos movimentos sociais e organizações não-governamentais e enfrentam os desafios cotidianos que a nova conjuntura ilegal, neoliberal e neoconservadora impõe autoritariamente à classe trabalhadora.

O levante por direitos (“sem um direito a menos”), como já vimos nas últimas manifestações, é uma resposta da classe trabalhadora, e nesta se incluem os trabalhadores da educação que lutam contra o desmonte dos serviços públicos, a penalização aos servidores já precarizados e a violência da política de criminalização dos movimentos sociais e sindicais. Tal contexto exige unidade, organização e luta em torno daquilo que nos motiva a manter vivos nossos sindicatos: a defesa dos direitos dos trabalhadores da educação (carreira docente da Educação Básica e Superior e valorização salarial dos ativos e aposentados) e do caráter público, gratuito, democrático e laico da universidade. Todas essas questões colocam também a nós, lideranças sindicais, a tarefa inadiável do trabalho de formação política.

Conclusões provisórias e considerações propositivas

Como foi evocado na Introdução, o objetivo central deste artigo foi refletir sobre alguns elementos teórico-práticos que caracterizam a formação política dos professores da rede pública estadual do município de Chapecó (SC), visando identificar e problematizar as representações que os docentes têm sobre política e a relação que estabelecem com as questões de classe. Para tanto, levamos em consideração a hipótese de que a formação política dos professores carece de bases teórico-metodológicas, epistemológicas e ideológicas de caráter mais permanente, crítica e radical, que possibilite elementos para uma práxis de enfrentamento dos problemas educacionais e para se pensar numa educação para além da lógica do capital.

Primeiramente, devemos considerar o fato de que os docentes compreendem o significado da dimensão política do homem e que todos os espaços sociais são espaços políticos. Eles têm uma representação da política enquanto um conjunto de relações que se desenvolvem naturalmente na sociedade, o que tem dificultado a percepção do caráter histórico, complexo, relacional e antagônico que a política enseja. Tal

noção precisa ser superada, uma vez que contribui para a passividade dos docentes frente aos problemas sociais mais gerais e, especificamente, dos problemas educacionais. Em outras palavras, e parafraseando Gramsci, a formação política tem importância fundamental na superação da dimensão humana do homem-massa e, superada essa dimensão, é possível ascender a uma nova dimensão, a do homem-participante. A perspectiva gramsciana de homem-participante permite-nos, inclusive, pensar que o homem pode superar a noção de classe em si e atingir a perspectiva marxiana de classe para si.

No que tange à relação entre política, consciência e interesses de classe, é importante destacar que a noção de política apresentada pelos docentes está mais relacionada com ações mecânicas, livres e neutras. Pode-se dizer que a política, para parcela significativa deles, não está associada às questões de classe, aos interesses de grupos. Com esse entendimento mistificado do que é a política e do papel que esta, historicamente, exerceu e exerce numa sociedade de classes com interesses antagônicos, os docentes também demonstraram, nas práticas e nos discursos, preocupantes limitações com relação à consciência de classe. Afirmamos, inclusive, com base nas análises empíricas, que parcela significativa dos docentes apresenta instinto de classe, isto é, suas ações são motivadas por manifestações subjetivas e espontâneas, em oposição às ações motivadas pela consciência de classe, que são objetivas e racionais.

É na linha dessas conclusões provisórias que explicitamos algumas considerações propositivas, principalmente para as lideranças do Sindicato dos Professores da Região de Chapecó (*locus* da pesquisa), uma vez que o desafio para os sindicatos é fazer o enfrentamento político nos planos teórico e prático. Há a necessidade urgente de organização e viabilização, nas unidades escolares, de um processo de formação política permanente de caráter ético e ideológico. O conteúdo dessa formação pode ser construído tendo por referência os trabalhos de pesquisa que apontam para a necessidade de superação das limitações apresentadas no que se refere às questões de classe, política, consciência de classe, organização e da conjuntura atual da sociedade, principalmente no que se refere ao golpe à democracia produzido no Brasil em 2016. Tal processo de formação também precisa ter como desafio buscar a unidade de luta, ou seja, trazer para o debate outros movimentos sociais tais como: jovens do movimento de ocupação das

escolas, acadêmicos do movimento negro, comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), movimento de mulheres camponesas e da Agricultura Familiar etc.

Notas

- 1 Essa questão se originou da pergunta-problema mais abrangente, a saber: a formação política de professores da rede pública estadual de educação no município de Chapecó (SC) apresenta elementos de uma formação crítica, radical e superadora para além do capital?
- 2 Por antipolítica (CLETO, 2016) entende-se, por exemplo, todo o conjunto de discursos e ações que se procura imprimir à sociedade brasileira de ódio à política, contemplando perseguições e criminalização dos movimentos populares, criminalização de práticas ideológicas em sala de aula, a cura gay etc.
- 3 Federação Anarquista do Rio de Janeiro: Luta Libertária – Militância e Ativismo. <<https://anarquismorj.wordpress.com/.../luta-libertaria-militancia-e-ativism>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- 4 Para Marx e Engels (1999, p. 22), toda luta de classe é uma luta política, é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra, enquanto a educação política representa a arma de luta para a tomada do poder político, objetivo (inicial) do proletariado.

Referências

CHAUI, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CLETO, Murilo. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Org.). *Por que gritamos Golpe?* Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARNECKER, Marta. *Os conceitos elementares do materialismo histórico*. 43. ed. São Paulo: Global, 1980.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política?* São Paulo: Brasiliense, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista (1948)*. E-book – 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.or/adobeboow/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História do tempo e o tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

VALMORBIDA, Itacir. *A formação política de docentes da rede pública de ensino para além do capital: primeiras aproximações à luz de uma leitura materialista histórica –dialética*. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNOCHAPECÓ, Chapecó-SC, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011.

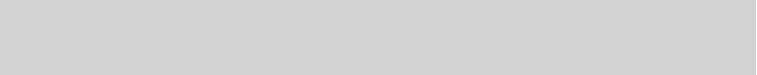
Recebido em 28 maio 2017 / Aprovado em 24 jan. 2018

Para referenciar este texto

VALMORBIDA, I. C.; SILVA, M. R. Trabalho e formação política dos professores da educação básica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 313-328. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/ECCoS.N45.7468>>.

Resenhas

Reviews



***A construção da Pedagogia Socialista,
de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya***
São Paulo: Expressão Popular, 2017, 344 páginas.

Sebastião Carlos Pereira Filho

Mestrando em Educação pela Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP, Brasil.

Bolsista CAPES/PROSUP.

cacau.adv@gmail.com

1 Ossos brancos, ossos pretos¹...

A publicação em português de parte da obra de N. K. Krupskaya (1869-1939) dedicada aos estudos sobre a educação resgata a contribuição da autora neste terreno, vivenciada em um momento histórico marcante para a humanidade. “A Construção da Pedagogia Socialista” nos traz textos selecionados, inéditos em português, traduzidos dos originais russos arquivados na Academia de Ciências Pedagógicas e abrange a produção intelectual da autora entre 1899 e 1938. O material, organizado por Luiz Carlos de Freitas e Roseli Caldart, oferece-nos ainda, como apêndice da obra, quatro declarações editadas pelo governo bolchevique, que lançam as bases para uma nova escola pública estatal sob o regime socialista.

Nos anos preparatórios ao levante que levou os bolcheviques ao poder, em 1917, Krupskaya teve importante atuação militante, com destaque nas tarefas de organização e formação política revolucionária. Entre 1917 e 1933 cumpriu papel de relevo na elaboração dos currículos e programas escolares, tendo ocupado cargos no Ministério da Educação (*Narkompros*) e na Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal. Sua obra não se limita aos temas relacionados à educação, mas foi, sem dúvida, nessa área, que deixou seu maior legado teórico.

2 A pedagogia socialista

Há um fio condutor, que confere unidade e coerência aos textos selecionados: o papel da educação numa futura sociedade sem classes, fundada na crítica ideológica ao papel da escola como instrumento de edu-

cação de massas pelas classes dominantes, no capitalismo. Dentro desse tema geral, a transição da escola de ensino burguesa para uma escola de trabalho, socialista, e a concepção politecnista da educação são os dois eixos ordenadores fundamentais da elaboração pedagógica de Krupskaya e, poderíamos dizer, dos órgãos estatais responsáveis pela educação desde a tomada do poder pelos revolucionários russos até 1931, quando a experiência é abandonada e o ensino tradicional é retomado.

Em “A mulher e a educação das crianças” (1899), de forma simples e direta, Krupskaya se dirige às mulheres operárias na defesa da educação pública e do socialismo. “Ao Congresso dos Professores Públicos” (1913) apresenta as reivindicações dos bolcheviques para a construção de uma escola democrática, laica e gratuita e no artigo “Materiais para a revisão do programa do partido” (1917) expõe suas divergências com o programa bolchevique para a educação, em meio às tensões que marcam o período entre as revoluções de fevereiro e outubro de 1917.

Em “Educação pública e democracia” (1915) desenvolve a concepção da transformação da escola do ensino em escola do trabalho e em “Sobre a questão da escola socialista” (1918) discorre sobre a educação no estado burguês, analisa e compara as experiências educacionais da Inglaterra e dos Estados Unidos, na perspectiva da construção da escola numa sociedade sem classes. A defesa da escola única para o trabalho e da educação politécnica são retomadas em “A questão da educação comunista” (1921).

Para a juventude Krupskaya escreve “Sobre a questão da educação comunista da juventude” (1922). Em “A ideologia proletária e a cultura proletária” (1922) polemiza com os idealizadores do movimento *Proletkult* e em “As tarefas da escola de primeiro grau” (1922) desenvolve os conceitos da escola do trabalho adequados ao ensino nos primeiros anos. Em “Auto-organização escolar e organização do trabalho” (1923) descreve como os problemas de organização afetam o desenvolvimento da educação, enquanto no artigo “Sobre os complexos” (1925) dialoga com as dificuldades e fetiches criados a partir dessa construção pedagógica, uma das bases fundamentais da organização escolar soviética naquele período.

A defesa da escola como fomentadora do ativismo social é a temática do artigo “Sobre a questão do trabalho socialmente necessário na escola” (1926) e a defesa da educação politécnica está presente, mais especificamente, nos artigos “Sobre o politecnismo” (1929) e “A escola politécnica

e a organização dos pioneiros” (1932). Já o papel do professor é tratado em “O que o professor deve dominar para ser um bom educador soviético” (1933).

A autora discute ainda as contribuições de Lenin e Marx para a educação. As contribuições do líder bolchevique são tratadas em “Lenin: sobre a educação e o professor público” (1927), “As operárias e camponesas nos conselhos” (1927), “Dias de Lenin” (1931), “O papel de Lenin na luta pela escola politécnica” (1932), “Lenin como propagandista e agitador” (1933) e “Lenin e a moral comunista” (1937). Outros três textos discorrem sobre a contribuição do fundador do socialismo científico: “Marx e a educação comunista da juventude” (1933), “Por uma educação internacionalista” (1934) e “Os ensinamentos de Marx para o educador soviético” (1938).

3 A URSS como laboratório da pedagogia socialista

A proposta pedagógica formulada pelos bolcheviques estabelecia, como metas a alcançar, a educação em tempo integral para as crianças, no prazo o mais breve possível, e a erradicação do analfabetismo. A oferta do ensino estaria baseada num sistema educacional público, estatal e gratuito; laico e único para todos os cidadãos; abolindo-se, por completo, o ensino privado e a divisão escolar imperante no país, por classes sociais. A concepção mais geral de gestão escolar baseava-se num sistema auto-organizado em conselhos comunitários, que contariam com a participação dos educadores, pais e estudantes, um sistema radicalmente descentralizado com participação ampla da população e autonomia local, inclusive para a seleção pública e destituição dos professores.

A distribuição racional e planejada do trabalho, como instrumento fundante da nova sociedade, teria na educação para o trabalho proposta por Krupskaya, uma das bases da pedagogia socialista. Em contraposição à escola tradicional de ensino, isolada da complexidade da vida em sociedade, divorciada da realidade social, a autora propugnava a construção de uma escola livre, em que o pleno desenvolvimento das crianças se daria pela integração ao trabalho produtivo, com a participação e vinculação das instituições proletárias, como os sindicatos e as cooperativas, preparando

e formando lutadores sociais. Essas eram as bases das Escolas-Comuna, também chamadas de Escolas Únicas do Trabalho.

Já a politecnia ou politecnicismo consistiria num sistema global cuja base é o ensino da técnica nas suas diferentes formas, impregnando todos os conteúdos e articulando as disciplinas escolares com as atividades práticas e o ensino do trabalho, possibilitando a estreita ligação do trabalho social produtivo com o ensino das crianças. A escola politécnica se diferenciaria da escola profissionalizante por ter a sua centralidade na compreensão generalista e interdisciplinar dos processos do trabalho, na fusão de teoria e prática, e não na formação especializada para determinada habilidade de trabalho, como ocorre na escola profissional monotécnica.

4 As transformações no pensamento de Krupskaya

As posições de Krupskaya evoluíram do enfrentamento às direções bolcheviques resistentes às reformas educacionais ao acatamento das diretrizes políticas e econômicas governamentais. Seus trabalhos, em particular após a morte de Lenin e a consolidação do poder de Stalin (1924) vão gradativamente se adaptando e Krupskaya abandona suas críticas iniciais ao visível crescimento da burocracia no aparelho do Estado e no Partido.

A evolução desse posicionamento político acaba desaguando na defesa de medidas impopulares e autoritárias, como a coletivização forçada da terra e o apoio aos camponeses ricos – *kulaks* –, que implicaram na eliminação e expurgo de milhões de camponeses pobres do interior da União Soviética.

Ao final da década de 1920, o fechamento do regime político levou a que vários dos principais aliados de Krupskaya na elaboração da política educacional, dentre eles Pistrack e Pankevich, fossem assassinados pela polícia política soviética. Lunacharsky, o primeiro a ser nomeado Ministro da Educação, afastou-se das atividades educacionais e, fora do país, cumpriu tarefas de representação diplomática. Ainda assim, Krupskaya viria a assumir a redação de artigos que foram utilizados como instrumentos de propaganda e exaltação das conquistas soviéticas para as novas gerações. Ademais, encampa a defesa do *estackanovismo* (movimento de estímulo à produtividade no trabalho, cujo aumento se-

ria resultado da vontade individual do operário), tudo isso já em meio aos processos de Moscou (1936-1938) que resultaram na condenação e morte do restante da velha guarda bolchevique.

A leitura da obra de Krupskaya é obrigatória para todos que pretendem compreender a experiência teórica, programática, histórica e concreta da pensadora e seu papel dirigente, dentre outros, na implantação da pedagogia socialista na nascente república soviética. Possibilita entender os avanços, os limites e percalços dessa pioneira iniciativa pedagógica, que se deu em meio à luta pela consolidação de um governo nascido de uma revolução popular vitoriosa, experiência que possibilitou, naquele país continental, num curto espaço de tempo, avançar e superar o legado reacionário de séculos de opressão, erradicar o analfabetismo e ainda possibilitar o acesso de amplas parcelas da população à educação, à cultura, às artes, aos esportes e às ciências.

Nota

- 1 Expressão que, em russo, equivaleria aos nobres (ossos brancos) e plebeus (ossos pretos), mas que também designava a divisão da sociedade entre os que executam o trabalho intelectual (ossos brancos) e o trabalho físico (ossos pretos) e, ainda, a escola média (para os ossos brancos) e a escola profissional (para os ossos pretos).

Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira: refletir para transformar, **de Magali Rosa de Sant'Anna**

São Paulo: BT Acadêmica, 2014

Glauco Corrêa da Cruz Bacic Fratric

Doutor em Letras. Professor dos cursos de graduação em Letras-Inglês e em Tradutor e Intérprete da Universidade Nove de Julho.
fratric@uni9.pro.br

Ensinar línguas estrangeiras tem sido, no decorrer da história, tarefa das mais desafiadoras, campo fecundo para pesquisas em diversas vertentes. Seja por aspectos político-econômicos, profissionais, culturais ou por lazer, a humanidade necessita aprender uma língua estrangeira (LE). Fato é que a língua inglesa (LI) começou a ganhar status de *International Language of Communication* gradativamente, a partir da segunda metade do século XX. Como resultado, um número grande de profissionais de ensino da LI como LE adentraram as escolas, sejam elas específicas para o aprendizado de idiomas, ou sejam elas do ensino regular.

Em um momento presente dinâmico, no qual as mudanças ocorrem em alta velocidade, a autora Magali Rosa de Sant'Anna, na obra *Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira: refletir para transformar*, nos provoca a refletir de imediato sobre o ofício de ensinar LI em cenário de constantes transformações.

Seus escritos propõem-se a estimular professores e pesquisadores de LI à reflexão, não somente a partir de seu título, mas também da epígrafe, em cuja citação do educador Paulo Freire conclui-se que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” A partir daí, poderemos aos poucos delinear o que virá nas páginas subsequentes, ou seja, um diálogo reflexivo entre autora e leitor no qual não se buscam verdades eternizadas e, sim, a construção de um saber, de um conhecimento conjunto, de um compartilhamento de experiências, como reflexo desse diálogo.

Em sua esquematização de capítulos e de subtemas, delimitada minuciosamente, reconhecemos as fases centrais, ou subdivisões desse diá-

logo entre autora e leitor: uma conversa, na qual se trazem à tona alguns princípios e conceitos que norteiam o aprendizado de línguas, dispondo ao leitor toda uma vasta gama terminológica, que mapeia as partes envolvidas no universo ensino-aprendizagem. Percebem-se algumas diferenças essenciais na compreensão do que venham a ser aquisição e aprendizagem, bem como de que forma esses processos se fazem presentes no desenvolvimento do falante da língua materna (LM), no da LE e no da segunda língua (SL).

Feita a distinção entre aquisição e aprendizagem, adentra-se um universo prático, detalhado, das dificuldades relacionadas ao aprendizado de LI que não se restringem apenas a objetos gramaticais e de estrutura sintática, mas também contemplam questões de oralidade, ou de *speaking*, com foco em fonologia e pronúncia, culminando, entre vários outros aspectos, com os famosos ‘trava-línguas’, e com algumas dicas de como os exercitar.

Uma outra abordagem se dá quanto ao vocabulário e à fluência. No primeiro, a autora dedica seus estudos a uma categoria verbal proveniente das línguas escandinavas, no início da idade média, que para aprendizes de LM neolatina como a nossa (o português), se destaca como um dos maiores desafios na aprendizagem: os *phrasal verbs*. Não obstante, as *collocations*, palavras que só se combinam com outras determinadas palavras, como no caso de *make a cake*, em vez de *do a cake*, recebem atenção especial na obra. Não se pode também deixar de mencionar as expressões idiomáticas que, como a própria autora diz, “(...) nos fazem entender e ser entendidos na LE.” (p. 69) Um outro ponto essencial apontado se refere aos contrastes entre língua falada e língua escrita. Por meio de uma análise contrastiva, notamos que na língua portuguesa, basicamente se lê do jeito que se escreve, enquanto que na LI a diferença entre escrita e fala é muito maior. Há casos que uma mesma grafia possui pronúncias diferentes e significados distintos; há casos em que uma grafia distinta possua pronúncias idênticas e significados distintos. Se explicadas tais características por meio das diversas influências lexicais que a LI sofreu desde o fim do império romano do ocidente, perceberemos que a pronúncia e a semântica vivenciaram muito mais transformações que a grafia. Essas transformações não se tornaram um desafio somente para o falante estrangeiro, mas também para o falante nativo, haja vista o famoso exemplo do dramaturgo irlandês George Bernard Shaw, que em tom de brincadeira afirmava que

fish e *ghoti* seriam grafias da mesma palavra (*gh* – *enouGH*, *o* – *wOmen*, *ti* – *nãTlon*), conforme vemos em Walter (1997).

Na parte seguinte, a autora promove um diálogo direto com o professor de LE, no tocante às formas que oralidade e fluência podem ser desenvolvidas em sala de aula, a aspectos pedagógicos, ao papel do professor no ensino da LE em um mundo em que as inovações tecnológicas estão presentes como nunca antes estiveram, e à posição do professor como agente “facilitador” de um processo de aprendizagem em que cada aluno deverá ser o protagonista. Afirma que “a fluência acontece diferentemente para cada aprendiz, [e que] cada um atingirá o conhecimento da língua a seu tempo” (p. 79) e que as atividades desenvolvidas pelo professor – em sala de aula – em busca dessa fluência – deverão estar associadas ao uso normal do idioma, contemplando as dificuldades de todos os alunos, tendo no professor o seu papel de facilitador e não mais de modelo absoluto, de protagonista.

Na parte final, intitulada “o professor de língua estrangeira”, a autora traça um panorama dos desafios da profissão no universo da sala de aula brasileira. As constantes mudanças decorrentes da globalização fazem com que as posições no âmbito social deixem de ser fixas e, com isso, o professor de LE também se veja em um cenário de mudanças, repleto de dinamismo, de multiperspectivas, no qual ele “deixe de ser o centro das atenções” e passe “a intermediar a experiência e o uso linguístico de seus aprendizes.” (p. 109) A autora enumera uma lista detalhada do que se espera do professor, na relação com a sala de aula e com as diversas faixas etárias discentes. Posteriormente, elenca alguns aspectos que o professor deverá considerar em seu trabalho quanto às habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura, gramática e vocabulário) e como o professor poderá integrar material didático e tecnologia de sala de aula para enriquecer a tão desafiadora tarefa de se ensinar uma LE.

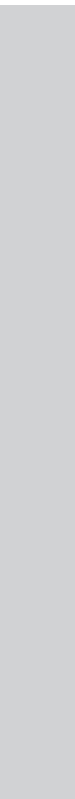
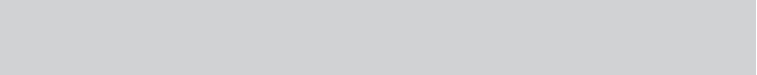
Como já salientamos no início, o ensino de LE passou por diversas mudanças de métodos no decorrer da história. A autora nos faz uma breve análise dos diferentes métodos, passando pelo clássico, embasado em gramática e em tradução, até pelos mais contemporâneos, que se centram na necessidade da interação social, promovida por um enfoque comunicativo, ou seja, mais importante que dominar a terminologia sintático-gramatical é o ato de se comunicar. Não sabemos quais caminhos serão tomados pelo

ensino da LE no futuro, visto que vivemos em um presente em constante mudança, graças à globalização e ao encurtamento de distâncias entre os mais variados públicos e as mais variadas culturas. Só temos uma certeza: cada vez mais, precisaremos nos comunicar em uma LE. A autora se propôs, na obra em questão, a não impor regras ou verdades absolutas, mas sim a dialogar com o público docente de LE, dividir um pouco de sua vasta experiência com este público, por meio de uma atitude acadêmica, resultante de seus diversos anos de pesquisa, mas profundamente prática, a partir de suas próprias vivências no magistério, para que sua obra possa sugerir alguns rumos a serem seguidos pelos profissionais da área nesse belo – e desafiador – ofício que é lecionar LE.



Instruções para os autores

Instructions for authors



DIRETRIZES PARA AUTORES

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Os textos poderão ser submetidos à análise da Comissão Editorial da revista *EccoS* nos seguintes idiomas: português, inglês, espanhol, francês e italiano.

As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica, gramatical e normativa antes de apresentá-lo à revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa *CopySpider* (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é necessário declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

A Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista. Todos os campos do perfil dos autores devem ser preenchidos:

nome (sem abreviação), instituição de vínculo (sem sigla), país e resumo da biografia (titulação, instituição, área de atuação, departamento).

Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

Para submeter texto é necessário estar cadastrado como autor na plataforma virtual da revista: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/login>

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do *Microsoft Office*, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista *EccoS*, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Eccos.

Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte *Times New Roman*; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 45 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 10 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos, nesta ordem:
 - a) Título (diferenciar maiúscula/minúscula);
 - b) Title;
 - c) Resumo (entre cem e 150 palavras); Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.
 - d) palavras-chave (em ordem alfabéticas, iniciadas com letra maiúscula, máximo cinco, separadas e finalizadas por ponto)
 - e) abstract
 - f) *keywords* (idem palavras-chave, manter a ordem alfabética da versão em língua portuguesa)

g) Indicativo de seção – ABNT NBR 6022:2002 – Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.4

a. Os números são separados por 1 (um) espaço em branco

h) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências de todos os autores citados no texto, apenas eles, com as informações completas. A revista adota o sistema autor-data. O recurso tipográfico utilizado para destacar o título deverá ser *itálico* (dúvidas consultar ABNT NBR 10520 e 6023 respectivamente).

4) As notas explicativas, devem vir ao final do texto (antes das referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.

5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte (crédito de autoria da imagem). Os arquivos devem ser inseridos no corpo do texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inch [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Identificação das ilustrações (figuras, gráficos, quadros, imagens) - ABNT NBR 6022:2002 - Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.9

a. São indicados na parte inferior

b. exceção das tabelas que seguem IBGE

- 8) Sempre que envolve imagens nas publicações da Universidade Nove de Julho é necessário autorização: do fotografado e do fotógrafo. Foto com menor tem que ter autorização dos pais também. Para requerer os formulários nos envie um e-mail.

Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Eccos* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Referências – ABNT NBR 6023:2002 – Informação e documentação - Referências – Elaboração – item 6.3
a. Alinhadas à esquerda, espaço simples

Para acesso consultar as normas na página da <http://docs.uninove.br/arte/pdfs/manual-elaboracao-Trabajos-ABNT.pdf>

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

ECCOS
Revista Científica