

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 31 (jan./jun. 2011). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



UCDB

Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Campo Grande-MS, n. 31, p. 1-278, jan./jun. 2011.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: Pe. Lauro Takaki Shinohara

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Hemerson Pistori

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Regina Tereza Cestari de Oliveira

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Organizadores do Dossiê “Fronteiras”

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Maria Aparecida de Souza Perrelli

Maria Cristina Paniago Lopes

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Conselho Científico

Ahyas Siss - UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Belmira Oliveira Bueno - USP

Celso João Ferretti - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Gaudêncio Frigotto - UERJ

Hamid Chaachoua - Université Joseph Fourier/FR

Helena Faria de Barros - UNOESTE

Iara Tatiana Bonin - ULBRA

José Luis Sanfelice - UNICAMP

Luís Carlos de Menezes - USP

Maria Izabel da Cunha - UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens - PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira - USP

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - Universidad Nacional Del

Litoral-UnL/Argentina

Valdemar Sguissardi - UFSCar/UNIMEP

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Nominata de Pareceristas Ad hoc

Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Amarílio Ferreira Junior (UFSCar)

Cancionila Cardoso (UFMT)

Carla Busato Zandavalli Maluf de Araújo (UFMS)

Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD)

Flavinês Rebolo (UCDB)

José Licínio Backes (UCDB)

Leny Rodrigues Martins Teixeira (UCDB)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Maria Cristina Paniago Lopes (UCDB)

Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT)

Maria Suzana De Stefano Menin (UNESP/PP)

Mariluce Bittar (UCDB)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

Ruth Pavan (UCDB)

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glaciene da Silva Lima Souza*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra - CRB n. 1/757*

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Novo governo, novas perspectivas na Educação brasileira

O primeiro ano de uma nova década começa promissor para o Brasil. Um novo governo assume a presidência da República e, desta feita, pela primeira vez, uma mulher comanda os destinos do país. Contrariando a tradição conservadora da política partidária brasileira, com viés extremamente machista, Dilma Rousseff assume o poder, empunhando lutas históricas não só dos movimentos feministas, mas dos movimentos sociais de maneira geral. Em seu discurso de posse a presidente afirmou:

Pela decisão soberana do povo, hoje será a primeira vez que a faixa presidencial cingirá o ombro de uma mulher. Sinto uma imensa honra por essa escolha do povo brasileiro e sei do significado histórico desta decisão [...] tenho comigo a força e o exemplo da mulher brasileira. Abro meu coração para receber, neste momento, uma centelha de sua imensa energia [...] Venho para abrir portas para que muitas outras mulheres, também possam, no futuro, ser presidenta; e para que - no dia de hoje- todas as brasileiras sintam o orgulho e a alegria de ser mulher. [...] Não venho para enaltecer a minha biografia; mas para glorificar a vida de cada mulher brasileira. Meu compromisso supremo é honrar as mulheres, proteger os mais frágeis e governar para todos!

O momento em que uma mulher assume a liderança do país, quebrando paradigmas, questionando velhos dogmas, rompendo *fronteiras* e enfrentando o desafio de se fazer respeitar como mulher, torna-se um momento ímpar e dos mais oportunos para que a Série-Estudos publique seu quarto dossiê reunindo artigos oriundos de seu tradicional *Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão*.

O primeiro dossiê, dessa série de quatro, foi publicado em 2003, quando o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB definia a proposta de implantação da Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. Em 2006, foi publicado o segundo dossiê, intitulado “Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão”, que reuniu os textos do Seminário de mesmo título, organizado pela Linha de Pesquisa que, naquele ano, acumulava uma consistente produção científica na área dos estudos culturais. Em 2009 ocorreu a publicação do terceiro dossiê, denominado “Educação e Interculturalidade: mediações conceituais e empíricas”, e, em 2011 a Série-Estudos torna público o quarto dossiê, intitulado “Fronteiras”.

Os organizadores deste quarto dossiê, Adir Casaro Nascimento e José Licínio Backes (2011, p. 31), assim terminam a sua apresentação: “Com a organização deste dossiê, esperamos contribuir para a desconstrução dos saberes/poderes coloniais, questionar a epistemologia moderna/cartesiana/positivista/etnocêntrica, bem como manter

a disposição para continuar nosso exercício cotidiano de aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão [...]”.

Completando a publicação do dossiê, são apresentados oito artigos, recebidos por meio de demanda contínua que, direta ou indiretamente, oferecem continuidade às reflexões dos textos reunidos em *Fronteiras*.

O primeiro texto, de André Luiz Sena Mariano, intitula-se “Concepções Multiculturais na Pesquisa sobre Formação de Professores” e discute “a forma pela qual o multiculturalismo tem sido focalizado na pesquisa sobre formação de professores. Partindo do reconhecimento do multiculturalismo como campo polissêmico, procurou-se investigar se esta polissemia também pode ser encontrada na pesquisa sobre a formação docente”.

No artigo “Leitura e Alfabetização”, Dilza Coco e Cláudia Maria Mendes Gontijo utilizam o estudo de caso do tipo etnográfico, para analisar as “práticas de leitura vivenciadas por crianças de uma classe de alfabetização”, por meio de dados coletados obtidos na observação participante realizada em uma escola de ensino fundamental, no Espírito Santo.

Por sua vez, Jane Soares de Almeida, no artigo “As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade”, analisa as “relações de poder entre homens e mulheres que permeiam as relações sociais e revelam sua face inclusive na educação escolar. Essas relações, denominadas relações de gênero, de acordo com a crítica teórica feminista que emergiu nos anos 1980/90, são pautadas por um estrito senso de territorialidade, que coloca ambos os sexos em patamares desiguais na hierarquia social, o que leva ao exercício de poder do sexo masculino sobre o sexo feminino”.

Em “Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar”, Ivan Fortunato e Marta Catunda, apresentam uma reflexão, com apoio da ecosofia de Guattari, sobre a relação entre educação e sociedade, com mais ênfase para a violência que envolve o cotidiano escolar.

No quinto artigo de demanda, Márcio Coelho e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, estudam a “Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento” e investigam as “gêneses da implantação da Zona Franca de Manaus e da pós-graduação em Educação, situando-as no contexto do regime militar”. Afirmam que a pós-graduação em educação transcendeu os objetivos propostos pelo regime militar, e, além de “promover a pesquisa e formar professores para o ensino superior”, transformou-se em espaço para produção do pensamento autônomo, capaz de fazer a crítica do regime de governo que a criou, justificando assim a metáfora de “Zona Franca de Produção do Conhecimento”.

Com estudo centrado na “Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem”, Maria Cristina Lima Paniago Lopes apresenta vários elementos presentes nessa relação e reflete sobre a “apropriação do computador sob a perspectiva de inclusão digital e com possibilidades de novas posturas educacionais

que contemplem um processo de ensino-aprendizagem aberto às diferenças individuais e coletivas”.

No artigo “Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação”, Marisa Bittar utiliza como fonte de pesquisa o “*Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus [...] adotado em todos os colégios jesuíticos, estabelecendo regras a serem seguidas por alunos e professores”. A autora analisa a “especificidade dos colégios jesuíticos no contexto da sociedade européia em transição para a Modernidade e, ao mesmo tempo, caracterizar a pedagogia jesuítica”.

Finalmente, Ruth Pavan, no texto “A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de Educação Popular da ANPEd”, analisa os trabalhos apresentados no referido GT nas Reuniões Anuais da ANPEd e conclui que, apesar de Paulo Freire “[...] ser citado na maioria dos trabalhos listados para a apresentação, sua presença no GT é menor do que o [seu] potencial, uma vez que os interesses e as causas defendidas por Freire estão umbilicalmente ligados aos interesses e causas da educação popular”.

Como se poderá observar, os oito textos publicados como demanda contínua, complementam os artigos reunidos no Dossiê *Fronteiras*, indicando que o início de um novo espaço/tempo não está ocorrendo apenas na condução do país, tendo à frente a primeira mulher a assumir a presidência do país, mas esse processo de desconstrução e de reconstrução de novos olhares sobre diferentes realidades está presente também na educação brasileira.

Esperando que as fronteiras que um dia excluíram as mulheres da possibilidade de exercer os altos cargos da política brasileira e excluíram diversos segmentos da população de um direito básico e inalienável, a educação, possam ser apenas marcas de nosso passado histórico, o Conselho Editorial entrega ao público mais essa contribuição que, certamente, enriquecerá a produção científica da área da educação no Brasil.

Mariluce Bittar
Editora da *Série-Estudos*

Sumário

Ponto de vista

A importância dos seminários internacionais “Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão”	13
<i>The importance of international seminars “Ethnic/Cultural Boundaries and Borders of Exclusion”</i>	13
Ahyas Siss	

Dossiê: “Fronteiras”

Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial	25
José Licínio Backes	
Adir Casaro Nascimento	
A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças.....	35
<i>The school as a space/time for negotiation of identities and differences.....</i>	35
Ricardo Vieira	
Fronteras étnico-culturales y las fronteras de la exclusión en el contexto de las escuelas interculturales.....	55
<i>The ethnic-cultural boundaries and the exclusion borders in the context of intercultural schools.....</i>	55
Héctor Muñoz Cruz	
As fronteiras da alteridade: “O outro – indígena” como provocador do discurso em Colombo e Pero Vaz de Caminha	75
<i>The borders of alterity: the indigenous alterity as a challenger of speech in Columbus and Pero Vaz de Caminha.....</i>	75
Antônio H. Aguilera Urquiza	
Maria de Fátima Rocha Medina	
Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas.....	85
<i>Racial relationships and education: the continuing education of teachers of basic school - demonstrating some factors related to the policies established.....</i>	85
Iolanda de Oliveira	
Diferença/identidade e professoras afrodescendentes: reflexões desde uma perspectiva etnomatemática	103
<i>Difference/identity and afrodescendants woman teachers: an ethnomathematic reflection.....</i>	103
Gelsa Knijnik	
Tiago Vargas	
Fronteira, cultura e exclusão: debates do nosso tempo.....	119
<i>Border, culture, exclusion; contemporary issues.....</i>	119
Aloisio J. J. Monteiro	

Os ecos de Jacques Gauthier	129
<i>Echoes from Jacques Gauthier</i>	129
Jacques Gauthier	

Artigos

Concepções multiculturais na pesquisa sobre formação de professores	137
<i>Conceptions in multicultural research on teacher education</i>	137
André Luiz Sena Mariano	
Leitura e alfabetização	151
<i>Reading and literacy</i>	151
Dilza Coco	
Cláudia Maria Mendes Gontijo	
As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade.....	165
<i>The relations of power in gender inequalities in education and society</i>	165
Jane Soares de Almeida	
Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar	183
<i>Narratives of violence: ecosophy outside the everyday school life</i>	183
Ivan Fortunato	
Marta Catunda	
Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento.....	193
<i>Postgraduate in the military regime: free zone of production of knowledge</i>	193
Márcio Coelho	
Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	
Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem..	215
<i>Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem</i>	215
Maria Cristina Lima Paniago Lopes	
Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação.....	225
<i>Colleges and study rules in the Jesuit system of education</i>	225
Marisa Bittar	
A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de Educação Popular da ANPEd.....	245
<i>The contribution of Paulo Freire to democratic education: an analysis of the Work Group on Democratic Education From ANPEd</i>	245
Ruth Pavan	

Resenha

Cultura, mídia, consumo e educação	263
<i>Culture, media, expenditure and education</i>	261
Marina Vinha	

Ponto de vista

A importância dos seminários internacionais “Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão”

The importance of international seminars “Ethnic/Cultural Boundaries and Borders of Exclusion”

Ahyas Siss

Professor/pesquisador do PPGEduc/UFRRJ e Coordenador do Leafro/Neab/UFRRJ. E-mail: ahyassiss@gmail.com.

Resumo

Esse artigo é o resultado de avaliação crítica dos resultados da realização dos Seminários Internacionais “Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão” promovidos pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), através de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Aqui são analisados seus significados e impacto nos cenários educacional regional e nacional com destaque sendo conferido à relevância e às contribuições acadêmicas por eles oferecidas aos campos da educação e das relações etnicorraciais brasileiras.

Palavras-chave

Educação. Relações Etnicorraciais. Interculturalismo.

Abstract

This article is the result of critical evaluation of the results of the achievement of International Seminars “Ethnic/Cultural Borders and Borders of the Exclusion” promoted by Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), through its Pos-Graduate Program in Education. Here are analyzed their meaning and impact on regional and national educational scenarios in Brazil with emphasis being given to the relevance and academic contributions offered by them to the fields of education and the etnicorraciais Brazilian relations.

Key-words

Education. Etnicorraciais Relationships. Interculturalism.

Introdução

Eventos acadêmicos com temática centrada nos campos de pesquisa da educação e das relações etnicorraciais eram, até bem pouco tempo, raros nas universidades brasileiras. A partir do final dos anos oitenta do século passado, porém, no interior da academia vêm se

multiplicando os debates, as análises e a produção teórica situados nesses campos. Congressos, Encontros, Seminários e Simpósios nacionais e internacionais como aqueles ocorridos em diferentes espaços acadêmicos como UCDB, UERJ, UFES, UFF, UFRRJ, UFRJ, UNESP/USP, ANPEd, ANPOCS dentre tantos outros, bem como a criação de um Grupo de Trabalho voltado para essa

temática na ANPEd (GT 21 Educação e Relações Etnicorraciais), constituem-se como momentos privilegiados de discussão e divulgação de conhecimentos, além de tornarem visíveis o crescimento e a complexificação da temática. A importância desses eventos científicos pode ser mensurada pela relevância acadêmica das pesquisas que para eles convergem, bem como pelo interesse que eles vêm despertando na academia e fora dela.

Muito embora a dinâmica do racismo e da exclusão de Afro-brasileiros e Indígenas do ensino superior público tenha se modificado em relação àquelas existentes até meados dos anos noventa do século passado e, principalmente após a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida na África do Sul, em Durban, no ano de 2001, essa exclusão, ou a inserção precarizada desses segmentos etnicorraciais brasileiros no ensino superior ainda é um fato entre nós. Contra essa situação vêm se posicionado muitos intelectuais Afro-brasileiros e Indígenas ou não, dentro e fora da academia, o Movimento Negro nacional, o Movimento Indígena e os NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) que, junto a outras forças sociais progressistas vêm tentando modificar essa situação.

Os seminários internacionais “Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão”

É nessa perspectiva que se inserem os Seminários “Fronteiras Étnico/Culturais

e Fronteiras da Exclusão” promovidos pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), através de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Eles vem ganhando crescente destaque e relevante importância acadêmica ao divulgar conhecimentos localizados na confluência das áreas das desigualdades e diversidades etnicorraciais e da educação brasileira. Esses seminários em suas várias edições vem oferecendo subsídios e orientações às ações educativas de intervenção pedagógica expressas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” além de favorecerem o ensino da cultura Afro-Brasileira, africana e indígena ao possibilitarem a circulação de conhecimentos relacionados aos campos da educação superior e das relações etnicorraciais brasileiras em consonância com a Lei 11645/2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003 as quais asseguram que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional,

resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 11).

O primeiro Seminário Internacional *“Fronteiras Étnico/culturais e Fronteiras da exclusão”* realizou-se no campus da UCDB localizado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, entre os dias 16 e 19 de setembro de 2002. Tendo como tema “o desafio da interculturalidade e da equidade”, tinha como eixo central “A etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural” e constituiu-se como o resultado de uma parceria entre a UCDB, outras Instituições de Ensino Superior representadas pelos seus programas de pós-graduação, um Museu, além de contar “com o apoio institucional do Conselho Indigenista Missionário – CIMI/CNBB”.

Segundo seus organizadores esse primeiro Seminário já trazia perspectiva de continuidade. Dentre seus objetivos, pode-se destacar os de promoção de intercâmbios, de discussão e articulação de diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, de promover a sedimentação de pesquisas em perspectiva intercultural, mas, “principalmente, ajudar a construir novos horizontes de educação e desenvolvimento interculturais”. Objetivava-se, ainda, o oferecimento de “subsídios para a formação de educadores e para

formulação de estratégias pedagógicas na perspectiva de educação e do desenvolvimento intercultural.”

Os temas dos Grupos de Trabalho (GT’s) sugeridos para esse primeiro Seminário permitem inferir-se a preocupação com o mapeamento de experiências com a formação de professores em perspectiva intercultural e foram os seguintes: “Análise de Experiências em Formação de Professores Indígenas”, “Análise de Experiências em Formação de Professores a partir de uma pedagogia intercultural”, “Políticas educacionais para comunidades indígenas – projetos pedagógicos” “Desafios da escola intercultural - linguagens, oralidade e escrita” e “Projetos curriculares: desafios em sua construção”.

O segundo Seminário Internacional: *Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão* aconteceu entre os dias 18 e 21 do ano de 2006, no mesmo local que aquele que o antecedeu. Tanto quanto o que o antecedeu, manifestava-se aqui a preocupação em socializar perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas agora porém, na perspectiva de pesquisas que envolviam identidades negras, indígenas e dos movimentos sociais.

Os Grupos de Trabalho (GT’s), como espaços importantes de socialização e de discussão de resultados de pesquisas já finalizadas, ou daquelas em andamento são mantidos além de ampliarem-se consideravelmente, em relação ao seu antecedente. Eram eles os GT’s de “Educação indígena”, “Educação e identidade/diferença negra”, “Educação e movimentos sociais populares”, “Identidade/diferença

cultural e educação”, “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente em contextos interculturais”, “Políticas educacionais/gestão da escola/ formação docente em contextos interculturais”, “Educação, saúde e interculturalidade”, “Educação e Sustentabilidade Etno-ambiental” e “Territórios, desenvolvimento e identidades”. A diversificação da temática desses GTs permite que se perceba a importância conferida aos processos educativos que ocorrem em espaços sociais diversificados e etnicamente diferenciados.

Por outro lado a introdução, nesses seminários, de um Grupo de Trabalho voltado para o campo de pesquisa “Negro e Educação” reafirma a perspectiva multi/intercultural desses encontros, os potencializa e os insere em uma dinâmica que vem se afirmando academicamente desde as décadas finais do século passado. Concordo com Gonçalves (1997) quando ele afirma que na segunda metade da década de 1980, por exemplo, quatro grandes campos de pesquisa aí estavam bem definidos: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos”.

O campo dos “Diagnósticos” era definido por pesquisadores que elaboravam *“diagnósticos da situação educacional dos negros no Brasil”*. Os resultados dessas pesquisas tornavam evidente que o acesso de crianças brancas e afro-brasileiras ao sistema oficial de ensino era diferenciado, com os afro-brasileiros freqüentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, com materiais didáticos deficientes e nem

com instalações adequadas.

Utilizando-se de análises quantitativas, os pesquisadores desse campo tornavam evidente que as trajetórias escolares dos afro-brasileiros eram as mais acidentadas e distinguiam os mecanismos que concorriam para tanto. As pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg no Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), no Rio de Janeiro, e por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, são paradigmáticas nesse campo.

O segundo campo, o dos “Materiais Didáticos”, era configurado por pesquisas fundamentadas em Althusser e na teoria da reprodução” de Bourdieu. Desnudando as ideologias que subjazem aos textos didáticos, essas pesquisas apontavam na direção dos livros didáticos e demais materiais pedagógicos como mecanismos de reprodução do sistema ao veicularem preconceitos de raça e de classe, colocando os afro-brasileiros, os indígenas, as mulheres e os operários em situação de inferioridade, naturalizando as desigualdades. *“As Belas Mentiras”* de Maria de Lourdes Nosella pode ser apontado como característico desse campo.

O terceiro campo aqui denominado como o da “Formação de Identidades” foi o mais tensionado, no entender de Gonçalves (1997) e isso porque ele reunia pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Esses pesquisadores se impunham a tarefa de investigar e analisar questões como: de que forma são construídas as identidades dos afro-brasileiros, tanto no espaço escolar como fora dele? Pensando os processos educativos, não só como

aqueles que ocorrem na escola, mas também fora desse espaço, esses pesquisadores buscavam compreender como é possível influenciar-se no desenvolvimento da autoestima das crianças afro-brasileiras nos vários espaços educativos.

O quarto campo, o dos Estereótipos, reunia pesquisadores preocupados com a imagem dos afro-brasileiros veiculados pelos veículos de comunicação de massa, como a televisão e a mídia em geral. Entendiam eles que, tanto a televisão como os jornais e revistas competiam com a escola na formação e veiculação dos estereótipos negativos em relação à população afro-brasileira.

A produção acadêmica envolvendo campos e temáticas como Educação, Relações Raciais, Multiculturalismo e Diversidade no Brasil, no período que vai do momento imediatamente pós-abolição até o fim dos anos oitenta do século passado, muito embora tenha se constituído como qualitativamente significativa, não logrou caracterizar-se como quantitativamente expressiva¹. As pesquisas realizadas nessa área, mercê do esforço de alguns poucos e abnegados pesquisadores foram, na maioria das vezes, ou relegadas ao ostracismo, ou reduzidas à invisibilidade quando comparadas a outras áreas de produção do conhecimento nessa mesma época (HASENBALG, 1992; PINTO, 1993; SISS, 2010;

¹ Fora da academia, porém, vamos encontrar nessa época, intelectuais e militantes do Movimento Negro nacional produzindo uma farta e interessante literatura em pelo menos 14 jornais da Imprensa Alternativa negra, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

SILVA, 1995). A partir da primeira metade dos anos noventa, porém o panorama dessa produção começará a se transformar, tanto quantitativa como qualitativamente.

Essa transformação será propiciada, por fatores como o aparecimento de pesquisas de vulto nessa área temática, pesquisas essas que, em grande parte, se constituem como o resultado de discussões e análises elaboradas na segunda metade da década passada, no interior de importantes movimentos sociais como os movimentos negros nacionais, os novos movimentos sindicais, o Movimento Feminista e o Movimento de Mulheres Negras, para citar apenas alguns.

Muito embora a dinâmica do racismo e da exclusão dos afro-brasileiros do ensino superior público tenha se modificado principalmente após a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida na África do Sul, em Durban, no ano de 2001, essa exclusão, ou inserção precarizada dos afro-brasileiros no ensino superior ainda é um fato. Contra essa situação vêm se posicionando muitos intelectuais, afro-brasileiros ou não, dentro e fora da academia, os Movimentos Negros e os Neab's (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) que, junto a outras forças sociais progressistas vêm tentando modificar essa situação. Os Neab's estão presentes na maioria das universidades brasileiras, atuando nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e divulgando conhecimentos localizados na confluência das áreas da educação, das desigualdades e das diversidades étnicor-

raciais buscando favorecer o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ao implementarem parcerias com diferentes órgãos dos governos federal, estadual e municipal, eles ampliam e consolidam sua intervenção na área da educação e em todos os seus níveis, bem como nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuado. Ao produzirem e divulgarem diferentes materiais didáticos e de intervenção etnicamente enviesados no campo educacional os Neab's vêm operando uma das mais significativas tentativas de se redefinir o papel que a escola historicamente desempenha entre nós.

Pesquisadores e pesquisadoras de diferentes Neab's vêm participando dos seminários internacionais *Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão*, apresentando e discutindo os resultados de suas pesquisas desenvolvidas em diferentes universidades envolvendo os campos da educação e das relações etnicorraciais negras e indígenas.

Se aos primeiro e segundo Seminários Internacionais *Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão* corresponde a fase que entendo como de institucionalização desses eventos acadêmicos, a terceira e quarta versões desses seminários inserem-se no que considero como sendo sua fase de solidificação. Sua periodicidade (bianual) é mantida, o que contribuiu para uma presença maior de pesquisadores, pesquisadoras e estudantes nos eventos.

No que diz respeito ao terceiro Seminário Internacional ocorrido entre os

dias 22 e 25 de setembro de 2008 nas dependências da UCDB seu tema mais geral referiu-se às Identidades/Diferenças Culturais em Contextos Pós-Coloniais com as identidades/diferenças dos indígenas, dos afrodescendentes e aquelas existentes nos movimentos sociais/populares ganhando aqui caráter de centralidade. Os Grupos de Trabalho desse evento desdobraram-se para poder acolher a todos. Assim é que o GT1 "Educação Indígena em Contextos Pós-Coloniais" foi subdividido em A, B, e C. O GT2 "Educação e Identidade/Diferença Negra em Contextos Pós-Coloniais" não precisou ser dividido. O GT3 "Identidade/Diferença Cultural e Educação em Contextos Pós-Coloniais" desdobrou-se em A e B. Os GT's 4 "Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente em Contextos Pós-Coloniais" e 5 "Identidade, Gênero e Corporiedade" não precisaram se subdividir mas, o GT 06 "Território, Desenvolvimento e Identidades" desdobrou-se em A, B e C. A elevada presença de pesquisadores, pesquisadoras, alunos e de representantes de diversos movimentos sociais presentes às diversas atividades acadêmicas deste seminário são indicadores positivos de sua importância.

O mais recente desses eventos, o *IV Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão* ocorreu entre os dias 20 e 23 de setembro de 2010. "A escola como espaço/tempo de negociação das identidades/diferenças" foi seu tema aglutinador. Como seus precedentes, ele ocorreu nas dependências da UCDB, sendo voltado preferencialmente para pesquisadores, educadores, acadêmicos

de graduação e pós-graduação, lideranças e membros de movimentos sociais populares, representantes de órgãos públicos e outros interessados na temática.

Ele privilegiou diálogos sobre escola como tempo/espaço de negociação das identidades/ diferenças, buscando fortalecer redes de pesquisa regionais, nacionais e internacionais sobre a temática em pauta. A socialização de pesquisas cujas lentes focassem as relações entre escola como tempo/espaço de negociação das identidades/diferenças, sobre interculturalidade, movimentos sociais indígenas, negros, feministas e populares e o incentivo ao estabelecimento de articulações entre “conhecimentos acadêmicos e as outras formas de conhecimento tendo em vista uma escola intercultural” constituíram-se como eixos privilegiados.

Seus Grupos de Trabalho articularam-se em torno desses eixos e da temática do Seminário abordando temas como “Escola e indígenas” (GT1), “Escola e identidade/diferença negra” (GT2), “Escola e movimentos sociais populares” (GT3), “Escola e identidade /diferença cultural” (GT4), “Práticas pedagógicas interculturais nas escolas e formação docente” (GT5), “Políticas educacionais/ gestão da escola/ formação docente” (GT6), “Escola, saúde e sustentabilidade” (GT7) e “Escola, identidade e gênero” (GT8).

É digno de nota o fato de que, com algumas variações, a preocupação com as práticas pedagógicas se faz presente em todos esses seminários e se materializa em seus GTs o que significa estar-se intervindo positivamente nos processos de

formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada de forma a possibilitar a construção de novas subjetividades, de mudança de atitudes frente às relações de dominação e de exclusão, tanto no interior da instituição escolar, quanto na sociedade.

Essa intervenção se faz relevante principalmente quando inserida em perspectiva inter/multicultural, o que se constitui como dos principais desafios contemporâneos colocados para os diferentes cursos de licenciaturas em todo o país contemporaneamente. Dificilmente alguém, hoje, desconheceria o fato de que somos uma sociedade multicultural e que a sociedade brasileira seja racista, ainda que nenhum de nós o seja. Racista é, sempre, o outro. Não obstante, a formação de professores continua a acontecer como se fôssemos uma sociedade monocultural. Ainda que as desigualdades de classe sejam abordadas, a abordagem multicultural da sociedade e seu correspondente na educação permanecem, quase sempre, fora dos currículos que orientam tal formação.

Creio não ser difícil constatar-se que a sobrevida do mito da democracia racial se faz presente hoje e atua com relativa intensidade na maior parte dos currículos dos Cursos de Formação de Professores. Ainda que não se possa negar o caráter multicultural da sociedade brasileira, os currículos dos cursos de formação de futuros docentes, com honrosas exceções vem, sistematicamente, ignorando as contribuições que as pesquisas elaboradas em perspectiva multicultural oferecem ao processo de formação de professores. Educar para a convivência democrática em

uma sociedade tão autoritária, desigual, preconceituosa e discriminadora como o é a brasileira implica certamente, no respeito às diversidades o que só é possível através da mudança de atitudes e de valores, até mesmo porque

[...] não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais [...]. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da razão pura e de tocar no imaginário e nas representações. (MUNANGA, 2005, p. 14).

Esses Seminários têm propiciado reunir, nas suas edições, pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais com pesquisas realizadas nos campos da educação e das relações etnicorraciais que, ao longo dos anos vem apresentando e discutindo os resultados de suas pesquisas nesses eventos. A significativa presença de pesquisadores, pesquisadoras, alunos, alunas e de representantes de diversos movimentos sociais presentes às diversas atividades acadêmicas nesses Seminários são indicadores positivos da importância desse evento, único com essa temática em um estado brasileiro que concentra grande parcela de populações indígenas e afro-brasileiras. Parcela desses pesquisadores participou de quase todos os eventos aqui citados. Tal fato aponta na direção do amadurecimento, revisão e consolidação de temáticas desse campo, bem como no estabelecimento de parcerias e intercâmbios, além de contribuir para a solidificação de diferentes grupos de pesquisas. As relevantes contribuições que esse evento vem oferecendo aos campos da educação e das relações etnicorraciais justificam sua esperada continuidade.

Referências

BRASIL. *Distrito Federal*. Brasília: Senado Federal, 2008.

GONÇALVES, L. A. O. *Diversidade e multiculturalismo*. Palestra. UFF/1997. [Mimeo]

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

PINTO, R. P. Movimento negro em São Paulo; luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1993.

SILVA, P. B. G. M. *Movimento negro*: educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros. Comunicação Apresentada à ANPEd, 1995. [mimeo]

SISS, A. Afro-brasileiros e educação: anotações para discussão. *Revista Nuevamerica*, Rio de Janeiro, 2010.

Recebido em março de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

Dossiê "Fronteiras"

Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial

José Licínio Backes*

Adir Casaro Nascimento**

* Doutor em Educação. Professor do PPGE/UCDB.
E-mail: backes@ucdb.br.

** Doutora em Educação. Professora do PPGE/UCDB.
E-mail: adir@ucdb.br.

A experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é uma experiência agonística. Como filhos da modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta –pelo contrário, silenciando o outro–, desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso. Não raras vezes, vemo-nos como no mito de Sísifo, lutando desesperadamente contra algo ou a favor de algo que, por não ter solução final (HALL, 2003), nos angustia, isso porque estamos marcados pela lógica moderna. É uma lógica da jardinagem (BAUMAN, 2001), que insiste em incitar-nos a pensar e acreditar que convém construir um mundo ordenado, de tal forma que seja possível, segundo a metáfora do autor, determinar

clara e distintamente quem são as flores e quem são as ervas daninhas.

Nessa lógica binária, parece não ser difícil distinguir as flores das ervas daninhas, ao menos parece não ter sido difícil e parece que continua não sendo em se tratando de povos indígenas: povos que continuam experimentando de forma trágica as fronteiras da exclusão em função das fronteiras étnico-culturais. Esses povos, desde o período da colonização, têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas (período colonial propriamente dito), sufocadas/incorporadas (período da assimilação cultural) ou que podem existir, desde que em espaços longe dos jardins (período de confinamento em “reservas” indígenas). Nessa lógica, os que vivem nos jardins sempre poderão, segundo sua vontade e seus interesses, diminuir os espaços dos que vivem na condição de ervas daninhas, ao passo que qualquer erva

daninha que ousar pensar em dar uma espiada no jardim será tratada como “invasora”, reposicionada pelo uso da força no seu lugar, do qual nunca deveria ter saído. Desnecessário dizer que essa ordem não é natural, mas construída e inventada arbitrariamente pela lógica colonizadora, segundo os interesses de domínio e exploração: “[...] a dupla modernidade colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16).

Porém, ao mesmo tempo em que esses povos vivem de forma trágica a experiência da exclusão, sinalizam que as lutas coletivas continuam sendo a alternativa de que os subalternizados dispõem para afirmarem suas identidades culturais (isso num contexto em que o individualismo se torna, de modo paradoxal, a forma mais eficiente de controlar todos os corpos e desejos, levando ao elogio dos vitoriosos e à culpabilização das vítimas de injustiças). Desse modo, desconstrói-se a lógica moderna, que associa as identidades dos subalternizados com patologia, déficit, inferioridade, usando essas características inventadas como justificativa de sua exclusão dos bens materiais no contexto atual, para que suas terras não sejam devolvidas.

Nesse sentido, a apresentação do dossiê “Fronteiras” traz no seu bojo a

[...] crença de que não devemos simplesmente mudar as *narrativas* de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como

históricos. (BHABHA, 2007, p. 352).

Acreditamos que, assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar 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.

Reconhecendo a multiplicidade de modos de ser e viver, de tempos/espaços e de lutas, queremos narrar um pouco dos saberes/poderes de alunos indígenas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), mais especificamente da Linha 3, *Diversidade Cultural e Educação Indígena*¹. Os alunos, tuyuca, guarani/kaiowá, xavante e terena, desde a criação dessa Linha de Pesquisa em 2004, têm feito dela um espaço/tempo de enunciação cultural (MACEDO, 2006). Nesse espaço-tempo, sem pretensões de redenção, salvação ou superação da diferença, há des/encontros culturais que produzem outros saberes/poderes, saberes/poderes interessadamente decoloniais (WALSH, 2009, p. 23), pois seus autores estão preocupados com “[...] os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação”.

¹ Na Linha 3, além dos estudantes indígenas, há também estudantes afro-brasileiros e estudantes da educação popular, além de outros interessados em pesquisas atinentes à temática, mas neste artigo faremos menção apenas às dissertações dos mestrandos indígenas que já concluíram seu mestrado.

Especificamente, esta apresentação não-convencional fará referência a saberes/poderes produzidos por seis alunos que concluíram suas dissertações, que viveram com intensidade a experiência de enunciação cultural, não abrindo mão de afirmarem suas identidades/comunidades em um contexto, ainda que haja hoje preocupações, por uma parte da academia, de querer ser múltipla e multicultural. No caso da Linha do PPGE na qual se inscreveram esses alunos indígenas, esse tem sido um desejo constante, num espaço/tempo hegemonicamente ocidental. Esses alunos indígenas, de certa forma, viveram e vivem a angústia permanente de pensar na fronteira do saber/poder ocidental, sobre o saber/poder ocidental, contra o saber/poder ocidental, produzindo um terceiro tempo/espaço (BHABHA, 2007), que permita subvertê-lo ao mesmo tempo em que signifique a legitimação do saber/poder de seu povo. Trata-se de uma atividade que requer o reconhecimento de que todas as epistemologias são políticas; portanto, o saber, mais do que uma adequação entre intelecto e realidade, é uma operação de poder (SILVA, 2002).

Os seis alunos² pertencem a dois grupos culturais diferentes: um tuyuka (Amazonas) e cinco terena (Mato Grosso do Sul). Ao frequentarem o PPGE - UCDB,

² Atualmente, estão no PPGE/UCDB um aluno xavante (Mato Grosso), três kaiowá/guarani (Mato Grosso do Sul) e um terena (Mato Grosso do Sul) que, assim como os que já defenderam, também estão desenvolvendo pesquisas articuladas com as suas comunidades.

trazem as tensões de viver e construir um conhecimento fronteiriço, sabendo que se trata de uma in/traduzibilidade. Como escreve Rezende (2007), da etnia tuyuka: “é um exercício de construção de um discurso indígena sobre as realidades indígenas com categorias ocidentais e de construir um discurso ocidental tuyukanizado” (p. 264). Não se trata de um saber puro, mas de um saber híbrido, um saber fruto de uma complexa articulação, permeada por disputas de poder. As diferenças entre a teoria ocidental e o saber

[...] teórico-tuyuka sobre educação e escolas provocam discussões, dúvidas, disputas, etc. Os conceitos de cultura tuyuka, educação tuyuka, educação de modelo ocidental, escola tuyuka, identidade, negociação, interculturalidade estão entrelaçados. (REZENDE, 2007, p. 265).

Tampouco se trata de reivindicar a cristalização da cultura, a fixação identitária, como recorrentemente o saber/poder colonizador procurou e procura impor, como se os indígenas, ao modificarem sua cultura, estivessem negando sua identidade: “as culturas são produções e reproduções de diversos modos de vida humanos. [...] Entre os povos indígenas da bacia do rio Uaupés, os valores e práticas culturais se assemelham e diferenciam constantemente” (REZENDE, 2007, p. 265).

Nesse processo dinâmico e conflitante, a escola indígena assume um lugar central. Ela também passa a ser um espaço/tempo significativo de negociação e enunciação da cultura que gera “uma educação indígena que prepara seus

filhos para cada realidade diferente. Os conteúdos da educação são resultados das construções históricas de um povo e visam preparar a pessoa para construir a vida, viver com a comunidade e com o entorno regional” (REZENDE, 2007, p. 265). Rezende (2007), na sua dissertação, mostra de modo rigoroso e acadêmico como o seu povo vive as fronteiras entre as culturas como espaços de enunciação.

Lima (2008), da etnia terena, também aponta na sua dissertação as formas que seu povo utiliza para enunciar sua cultura num contexto marcado pela lógica do colonizador:

Os processos de tradução, hibridização, negociação, ambivalência foram e são recursos encontrados para viver neste contexto onde fomos colocados, criando fronteiras, estruturas que dificilmente serão demarcadas, fixas, pois se dissolvem, diluem freqüentemente, e o povo Terena na sua sabedoria infinita dinamiza, recria, modifica, adapta seu jeito de ser ao contexto no qual está inserido. (LIMA, 2008, p. 107).

Assim como para o povo tuyuka, Lima (2008), na sua pesquisa de mestrado, mostra a importância da escola para o seu povo (terena). A escola, inicialmente uma imposição branca, ainda no contexto atual muitas vezes mais branca do que indígena, transforma-se num importante espaço de luta e afirmação da cultura e de identidade. Uma luta travada entre “[...] o tempo e a narrativa historicistas, teleológicos ou míticos do tradicionalismo – de direita e de esquerda – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado, da articulação

de uma política histórica de negociação” (BHABHA, 2007, p. 64). Como escreve Lima (2008, p. 107):

A escola nas comunidades indígenas não é um processo novo, mas que ocorreu há várias décadas. Atualmente ela está presente em muitas aldeias, interagindo e fazendo parte da nossa cultura, hibridizada pelas práticas e lógica indígenas e, ao mesmo tempo, pela burocracia, pelas práticas e lógica da sociedade não-índia. O processo de escolarização não é um segmento da educação indígena, mas incorporado por ela em busca de espaço político e benefícios para a aldeia, pois a valorização dos saberes ocidentais silencia os saberes indígenas, ficando esse processo dependente da cultura não-índia, colocada em muitos momentos como verdadeira e única.

Portanto, a escola indígena, por estar nesse espaço ambivalente, localizada na fronteira entre a negação e a afirmação dos saberes indígenas, ora legitimando o saber ocidental, ora subvertendo-o, torna-se um espaço de negociação privilegiado entre a cultura indígena e a cultura ocidental, reconhecendo sua incomensurabilidade ao mesmo tempo em que também reconhece a impossibilidade de que elas não se cruzem, imbriquem, mesclêm, produzindo novos modos de ser/viver indígena. Para o indígena terena Silva (2009, p. 163):

[...] o conhecimento circunscrito na realidade não-indígena não satisfaz o seu ideal de escola indígena. O que seria viável são os poderes po-

lissêmicos que a atuação da escola produziria no campo social e político. Ninguém aqui pretende uma escola ligada à concepção mítica Terena, que evidencia os valores do passado. E também não querem a escola do não-índio, pura e simplesmente, com suas tecnologias e aparatos pedagógicos. Mas, dizem aqui, de uma retomada da vivência, onde todos esses valores, com seus significados, seriam colocados à apreciação da população num todo. E só aí construir efetivamente e por que não, gradativamente a educação que garante acesso, mas que não deixa de ser a do momento que o povo Terena esteja vivendo na perspectiva da interculturalidade.

Assim como Lima (2008) e Silva (2009), Belizário (2010), também terena, ao analisar a experiência da escola indígena localizada na sua comunidade, descreve as ambivalências da escola, que, situada num entre-lugar (BHABHA, 2007), se torna um lugar fronteiro (lugar de encontro, de negociação) entre a cultura indígena e não-indígena. A escola indígena, concebida inicialmente pela ótica do colonizador para impor a cultura branca, ao ser assumida e protagonizada pelos próprios indígenas, questiona a lógica colonizadora e cotidianamente afirma a interculturalidade como condição sem a qual não é possível viver/ser terena no contexto atual. Dessa forma, segundo a pesquisa de Belizário (2010, p. 55), seu povo relaciona-se com a escola sem desconsiderar a cultura terena e suas tradições “[...] na maneira de aprender, compreender, opinar, conhecer novas culturas, aprender língua estran-

geira, criticar e elaborar propostas para os problemas vivenciados dentro da Aldeia, desconstruindo o olhar estereotipado”.

Nesse processo de afirmação cultural e questionamento dos estereótipos, a valorização da língua nativa é fundamental, e esta deve estar articulada com o currículo. Sobrinho (2010), na sua dissertação, ao mesmo tempo em que mostra como as lutas passam por processos de ressignificação, aponta a importância da língua indígena para a comunidade e como ela deve estar articulada com o currículo das escolas indígenas:

Por muito tempo foi defendida a idéia de que era necessário ter contato com a sociedade não índia, e, para isso, era necessário ter o domínio da língua majoritária, o português. Muitos pais acreditam que seus filhos precisam aprender português para se defender na sociedade. Acredito que essa idéia deve ser revista. Não quero dizer com isso que devemos desvalorizar o português. Ao contrário, os Terena já estão em pleno contato com a língua portuguesa. Eles aprendem as regras gramaticais, durante o decorrer dos anos escolares. Quero dizer que a língua terena deve ocupar papel principal na comunidade, ou seja, não se deve discutir qual língua é melhor. A língua materna deve ser valorizada e ter um espaço dentro do currículo escolar, desde a educação infantil. Assim os professores indígenas, independente de serem ou não professores de língua terena, podem fazer o uso dela dentro da sala de aula. (SOBRINHO, 2010, p. 50).

A experiência de conviver e, de alguma forma, pensar que estamos contribuindo para decolonizar o saber (WALSH, 2009), se para nós, professores do PPGE/UCDB, representa uma mistura de sentimentos/pensamentos ambivalentes e um exercício permanente de descentramento, para os indígenas, é uma experiência impronunciável (LARROSA, 2003). Como nos lembra Skliar (2003), na condição de sujeito do conhecimento produzido pelo ocidente, é importante que controlemos o ímpeto etnocêntrico/colonizador de nossa racionalidade, aceitando nossa incapacidade de vermos o outro na radicalidade de sua diferença, mantendo-nos na condição de alguém que, apesar de querer escutar, geralmente não entende o que escuta. Escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença.

As experiências de nossos indígenas que passaram e passam pelo PPGE/UCDB, apesar de serem impronunciáveis na sua radicalidade, podem ser minimamente sentidas se estivermos convencidos da legitimidade das diferenças, despidos da arrogância epistemológica moderna. Fialho (2010), seguindo o que estudos culturais nos fizeram entender (e que os indígenas sempre viveram e continuam vivendo), assume que o conhecimento que produziu (assim como todo o conhecimento) carrega as marcas de sua identidade:

A pesquisa revelou-se árdua, mas gratificante. A maior barreira foi transpor,

para a língua portuguesa, a percepção e a análise que surgiu da vivência (observação participante) de campo, em virtude de a autora pertencer ao grupo indígena falante da língua Terena, desde criança até os dias atuais, e ainda mais ser professora de crianças falantes e a língua Terena estar presente vinte quatro horas na vida, seja em casa ou no trabalho. Ainda ecoa nos seus ouvidos a sabedoria tradicional recebida dos seus pais, que sabiam não só contar histórias como também tomar decisões. [...] A pesquisa foi enriquecedora, porque permitiu igualmente conhecer as diferentes visões que pesquisadores não índios tiveram da vivência histórica e cultural deste povo guerreiro e vitorioso. Não se considera esta pesquisa finalizada, mas sim como um ponto de partida que aponta para reflexões sobre o respeito aos direitos indígenas, principalmente à Língua Terena, que é um documento de identidade do povo, à cultura e valores em suas relações sociais, enfim, ao uso da língua materna (Terena), que sintetiza bem a diferença cultural étnica: indígena e não indígena. (FIALHO, 2010, p. 81).

Talvez seja essa mais uma das contribuições da Linha 3, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do PPGE/UCDB, no seu esforço de ser um tempo/espço de enunciação cultural: ser um entre-lugar epistemológico que contribua para legitimar, no campo acadêmico, novas formas de produzir conhecimento. Formas de produção do conhecimento que contribuam para produzir “[...] marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam

a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse esforço de pluralização e problematização das pedagogias e das epistemologias, os Seminários Internacionais Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão, coordenados pela Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, têm sido espaços/tempos muito produtivos. Eles têm sido também um momento privilegiado para exercitar/aprender a escutar as vozes dos que cotidianamente vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão. Em 2010, na sua quarta edição, contemplou a temática *A escola como espaço/tempo de negociação das identidades/diferenças*, trazendo como centro a reflexão e as produções de conhecimentos por meio de pesquisas e/ou experiências vividas dos/com os indígenas, afro-brasileiros, movimentos populares e gênero.

Os sete artigos que compõem este dossiê, mais o artigo do *Ponto de Vista* e a *Resenha* foram produzidos por autores que questionam a epistemologia e a escola moderna, reconhecem diferentes modos de produzir conhecimento e vivem a tensão cotidiana de produzir um conhecimento decolonial num contexto ainda marcado pela colonialidade. São autores que participaram ativamente do IV Seminário na condição de conferencistas e palestrantes, sendo que muitos deles revisaram e ampliaram seus artigos após a interlocução com os participantes do seminário, com destaque para indígenas e afro-brasileiros.

Na sessão *Ponto de Vista*, Ahyas Siss (UFRRJ), parceiro histórico do *Fronteiras*,

analisa a importância dos Seminários Internacionais Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão. Para Siss, “eles vêm ganhando crescente destaque e relevante importância acadêmica ao divulgar conhecimentos localizados na confluência das áreas das desigualdades e diversidades etnicorraciais e da educação brasileira”.

O primeiro artigo do dossiê refere-se à conferência de abertura do evento, *A Escola como Espaço/Tempo de negociação de identidades e diferenças*, de Ricardo Vieira, professor e pesquisador do Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. Em seu artigo, Vieira situa a escola como “um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal”. Aborda, ainda, “as metamorfoses culturais que ocorrem na identidade dos sujeitos, seja nos professores, seja nos alunos, ao nível da gestão das diversidades na própria identidade pessoal”.

O segundo artigo do dossiê, *Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão no Contexto de Escolas Interculturais*, de Héctor Muñoz Cruz, da Universidad Autónoma Metropolitana, da cidade do México, discute questões como os desafios do multiculturalismo e do multilinguismo, as políticas linguísticas e multiculturalismo na educação superior. Para Muñoz Cruz, “el multiculturalismo es un hecho que debe ser admitido y ser asumido en la educación superior. La decisión de combinar acciones de igual dignidad con acciones de inte-

gración de las diferencias es de la mayor importancia para las sociedades multiculturales, sobre la base de negociaciones graduales entre los diversos actores de la institucionalización del multiculturalismo”.

O terceiro artigo do dossiê, *As Fronteiras da Alteridade ‘O outro – indígena’ como provocador do discurso em Colombo e Pero Vaz de Caminha*, de Antônio Hilário Aguilera Urquiza e Maria de Fátima Rocha Medina, tem como propósito “[...] repensar o papel central do ‘outro’ nas relações e construções identitárias, em contextos marcados por realidades de fronteiras, negociações culturais, hibridações e espaços contraditórios”.

O quarto artigo do dossiê, *Relações Raciais e Educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas*, de Iolanda Oliveira, analisa a formação continuada de profissionais do magistério pautada em dois fatores observados na realização de cursos: a presença dos profissionais de cor e os temas privilegiados pelos docentes em suas práticas profissionais. Para Oliveira, “os resultados apontam a necessidade da tomada de conhecimento de parte dos profissionais brancos da sua responsabilidade na promoção pedagógica comprometida com a questão racial”.

O quinto artigo do dossiê, *Diferença/identidade e professoras afrodescendentes: reflexões desde uma perspectiva etnomatemática*, de Gelsa Knijnik e Tiago Vargas, traz “um estudo realizado com professoras afrodescendentes do sul do país, [...] discute questões sobre a diferença/identidade e a formação docente, examinadas desde uma perspectiva etnomatemática, construída na

interlocução com o pensamento de Michel Foucault e as ideias do período de maturidade de Ludwig Wittgenstein”.

O sexto artigo do dossiê, *Fronteira, Cultura e Exclusão: debates do nosso tempo*, de Aloisio J. J. Monteiro, desenvolve uma reflexão teórica na perspectiva de construir novas formas de relacionamento humano, formas sensíveis aos anseios sociais e populares, novos modelos econômicos que se oponham ao modelo da competição; enfim, segundo Monteiro, que se desenvolva uma “Política de Não-Violência”, onde a pluralidade, a alteridade, o legitimamente outro e o direito às diferenças, sejam os traços percorridos no relacionamento humano”.

O sétimo artigo, *IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da exclusão: os ecos de Jacques Gauthier*, de Jacques Gauthier, desenvolve uma apreciação crítica do evento, segundo o autor, baseada no que viu, ouviu, entendeu e observou nas sessões e nos corredores e nas suas próprias implicações com o tema gerador do seminário. Gauthier salienta que “os agenciamentos da pedagogia intercultural crítica que temos a tarefa urgente de criar, juntos, nunca devem perder seu papel de produtores de diferenças, de aceleradores do fluxo de significados. Vivemos na impermanência, é urgente que criemos a vacuidade em nós e que aprendamos, uns de outros, a interdependência”.

Faz parte ainda do dossiê a resenha elaborada por Marina Vinha, do livro *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*, organizado por Marisa Vorraber Costa, publicado pela Editora Lamparina. Vinha aponta que as 60 crônicas que

compõem a obra resenhada “consistem em um material tanto para uso pedagógico quanto para deleite pessoal, pois capturam proposições teóricas de rara complexidade de forma leve, tornando a leitura prazerosa sem perder a profundidade teórica”.

Com a organização deste dossiê, esperamos contribuir para a desconstrução dos saberes/poderes coloniais, questionar

a epistemologia moderna/cartesiana/positivista/etnocêntrica, bem como manter a disposição para continuar nosso exercício cotidiano de aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão, *irritando-nos* (HALL, 2003) constantemente com as nossas insuficiências teóricas para desenvolver uma epistemologia decolonial.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELIZÁRIO, Celinho. *Projeto Político Pedagógico: a experiência na escola indígena terena Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa, na aldeia Cachoerinha, município de Miranda, Mato Grosso do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FIALHO, Celma Francelino. *O percurso histórico da língua terena e cultura terena na aldeia Ipegue/Aquidauana*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Eliane Gonçalves. *A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: relações entre família, comunidade e escola*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 36, p. 327-356, maio/ago. 2006.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utapinozona-Tuyuka e a construção da identidade tuyuka*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

SILVA, Antônio Carlos Seizer da. *Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. *Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoerinha, Miranda, Mato Grosso do Sul.* 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

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. p. 12-43.

A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças

The school as a space/time for negotiation of identities and differences

Ricardo Vieira

Professor Coordenador com Agregação na Escola Superior de Educação de Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CIID - Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s), do IPL - Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (www.ciid.ipleiria.pt).
E-mail: rvieira@ipleiria.pt

Resumo

A escola proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal. A (re) construção da identidade pessoal e social é um processo complexo e intrínseco a cada indivíduo (eu sou exclusivamente eu, embora tenha muitos outros e de outros em mim), não é uma mera reprodução da esfera social e cultural onde ele se movimenta. Abordamos aqui as metamorfoses culturais que ocorrem na identidade dos sujeitos, seja nos professores, seja nos alunos, ao nível da gestão das diversidades na própria identidade pessoal.

Palavras-chave

Identities. Educação. Metamorfoses culturais.

Abstract

School provides a space and time of meetings, mismatches, interculturalism and social and cultural tensions as well, but always the opportunity of completeness of the *self*. The (re) construction of personal and social identity is a complex and intrinsic process for each individual (I am exclusively myself, although I have many others and many from others in my *self*): it is not a mere reproduction of social and cultural sphere in which he moves. We approach here the cultural metamorphosis occurring in the subjects' identity, whether they're teachers or students, focusing at diversities management in the personal identity.

Key-words

Identities. Education. Cultural metamorphoses.

Apresentação - identidades pessoais de alunos e professores: interacções, campos de possibilidade e metamorfoses culturais

Na escola transmitem-se não só conhecimentos mas, também, valores e identidades. E (re)constróem-se identidades pessoais nas interacções entre diferentes alunos, diferentes professores, entre professores e alunos, saberes locais e globais. A escola proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal.

Subjacente ao título desta comunicação está a ideia das identidades pessoais, quer dos alunos quer dos professores, das interacções¹ em que uns e outros se implicam, campos de possibilidade², e metamorfoses culturais³. É vital aqui a questão da reconstrução das identidades individuais no trabalho entre as condições sociais objectivas e o que cada pessoa subjectivamente faz com elas, em termos de autoconstrução. A complexidade da questão remete para a ideia de caleidoscópico cultural em que semelhantes condi-

ções sociais vividas por diferentes sujeitos podem produzir identidades diferenciadas.

O título e a estrutura do texto pretendem também recobrir a ideia de que na história de vida pessoal o sujeito vive entre várias esferas e contextos sócio-culturais, sendo que a sua identidade, compósita (MAALOUF, 2002), mestiça (LAPLANTINE; NOUSS, 2002) e sobreposta (O' NEILL, 2002, 2003a), em cada contexto, acaba por ser resultado de uma metamorfose cultural, uma nova dimensão, auto e hetero-construída entre o contexto de partida e o de chegada, num dado momento (VIEIRA, 1999b).

1 Entre o formal e o informal, entre a vida e a escola, entre saberes: uma história pessoal a propósito da educação em Portugal

Gostava de vos contar uma pequena história a propósito das Ciências da Educação e da Antropologia, ocorrida em Portugal.

Ingressei na ESE (Escola Superior de Educação) de Leiria, em concurso público, em Outubro de 1987. Encontrei na altura uma forte dicotomia entre os domínios que entretanto se designavam de Científico *versus* de Educação. Fui contratado para a área científica de Ciências Sociais e, como tal, fui classificado como sendo alguém da área científica. Em consequência, eu não era da educação. O mestrado que iniciava na mesma altura, em Antropologia Social e Cultural e Sociologia da Cultura, vim a dirigi-lo, com a ajuda e a orientação preciosa de Raul Iturra, para o estudo do processo educativo. É aí que, curiosamente, o meu primeiro livro foi publicado numa colecção

¹ Identidade relacional. Distinguimos aqui a identidade essencialista da identidade relacional.

² As oportunidades são campos de possibilidade. Trata-se da dimensão objectivista das condições sociais. Gilberto Velho usa este conceito inspirado em Simmel e Schutz (VELHO, 1981, 1994).

³ Pensemos na ideia de sujeito e suas transformações. "Eu sou quem eu quero ser, se o puder ser". Na verdade, qualquer um de nós poderia ter sido outro.

que dava pelo nome de “a aprendizagem para além da escola”.

Essa perplexidade com a dicotomia científico/educativo, onde havia uma certa menoridade social para quem na altura não era das Ciências da Educação, levou-me a investir nestas e a tornar-me ainda mais mestiço do que era já enquanto antropólogo.

Mas, a pouco e pouco, talvez por via da Sociologia da Educação e da Cultura que estudei em Paris na EHESS, fui percebendo como as Ciências da Educação, ao estarem excessivamente centradas sobre a didáctica e a pedagogia, dificilmente poderiam progredir investigação sólida sem a análise do processo educativo como um processo sócio-cultural e, portanto, antropológico⁴.

Mais tarde, a propósito do doutoramento, foi surgindo em mim uma vontade férrea de tentar ultrapassar essa dicotomia. Espero ter contribuído para a construção dessa ponte. Procurei estudar as identidades pessoais e profissionais, já não do ponto de vista culturalista, essencialista, estruturalista e determinista, com que a minha formação inicial havia sido marcada, de alguma forma, fruto da influência dos estudos franceses dos anos 70, mas, antes, pela via da autoconstrução, da reflexão, das histórias de vida, etc.

⁴ Claro que há em Portugal muitas excepções a este normativismo educacional, por parte de investigadores que se reivindicam das Ciências da Educação, como é o caso de Nóvoa, Stoer, Cortezão, Magalhães, Benavente, Correia, Canário, Silva, Amado, Peres, entre muitos outros.

Por outro lado, procurei também a via da compreensão dos contactos de cultura e dos efeitos nos agentes sociais, seja na escola seja na vida quotidiana: comunicação intercultural e educação intercultural que tenho vindo a desenvolver noutras pesquisas.

Vim a ser premiado em 2000 com o Prémio Rui Grácio, prémio para o melhor trabalho em Ciências da Educação. Claro que, neste contexto, com a consciência de ter escrito vários textos de forma crítica em relação à escola, receber um prémio da SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - foi para mim uma honra.

Mostra também que, possivelmente, as Ciências da Educação estão hoje mais maduras e querem deixar de ter esse olhar exclusivamente centrado na escola, isolado da vida, e querem aproximar-se da sociedade e das culturas que alimentam a própria instituição escolar.

Depois de algumas décadas, centradas em modelos tecnológicos e racionalistas, as Ciências da Educação parecem agora inscrever-se em modelos mais culturais, mais ecológicos, antropológicos, enfim, mais humanos.

Um relatório de investigação em educação era considerado científico se continha bastantes estatísticas e se reflectia a apresentação de um estudo experimental. Não há dúvidas que esta óptica continua a persistir. Ela pretende ser a vertente “científica” das ciências humanas. Contudo, emergem, pouco a pouco, outros paradigmas investigativos, mais interpretativos, que procuram não anular a subjectividade, a dimensão humana dos seus objectos de estudo. Pro-

curam, antes, reinventar uma epistemologia, uma metodologia, próprias das Ciências da Educação e, consequentemente, das Ciências do Homem. E é aí que entra, também o uso e o trabalho com histórias de vida.

A educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária (cf. CRESPO, 1999; ITURRA, 1990a e b, 1997; REIS, 1991, 1995, 1996)⁵. “Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (BRUNER, 2000, p. 11). E a criança não cai de pára-quebras na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se sente como aluno nas cadeiras da escola (cf. ITURRA, 1990a e b).

Eu próprio dou conta, para o contexto português, das continuidades e descontinuidades culturais entre a escola e o lar tão diversas para os diferentes alunos que frequentam a escolaridade obrigatória: “[...]”

⁵ Note-se a colecção de livros de antropologia da educação, publicada em Portugal pela Escher e pela Fim de Século, e coordenada por Raul Iturra, que dá pelo nome de “Aprendizagem para além da escola”. Sobre esta problemática, a apresentação da colecção é notável: “o objectivo desta colecção é dar a conhecer o saber que as pessoas retiram da sua experiência social, para suplementar o que a escola não ensina: a didáctica cultural da transmissão oral das ideias que o saber letrado não incorpora no ensino”.

Para além da diferença entre culturas orais e letradas há outras que passam por taxonomias várias: rural/urbano, identidades e peculiaridades dentro do próprio rural e urbano, diversidades étnicas, etc. [...]” (MEIRA, 1992, p. 134).

Portanto, estudar os processos educativos não é sinónimo de estudar o ensino e a aprendizagem na escola. Jerome Bruner, que tem viajado da psicologia cognitiva para a psicologia cultural e que tem assim feito uma grande aproximação à Antropologia⁶, numa obra dedicada à cultura da educação, diz que

⁶ É o próprio Bruner que numa outra obra, “Actos de Significado” refere que “para conhecer o Homem, é necessário vê-lo sobre o pano de fundo do reino animal a partir do qual ele evoluiu, no contexto da cultura e da linguagem, que fornecem o mundo simbólico em que vive, e à luz dos processos de desenvolvimento que fazem convergir estas duas poderosas forças. Na altura estávamos convencidos de que a Psicologia não poderia fazer tudo sozinha. [...] E, no meio de tudo isto, fundou-se o “Centro de Estudos Cognitivos” [...]. Menciono-o aqui apenas para expressar uma dívida para com outra comunidade que me convenceu de que as fronteiras que separam campos como a psicologia, a antropologia, a linguística ou a filosofia eram mais questões de conveniência administrativa do que de substância intelectual” (BRUNER, 1997, p. 15-16). Mais à frente, refere que “hoje encontram-se centros florescentes de psicologia cultural, antropologia cognitiva e interpretativa, de linguística cognitiva e, acima de tudo, um próspero empreendimento mundial que se ocupa, como nunca antes acontecera desde Kant, com a filosofia da mente e da linguagem. É, provavelmente, um sinal dos tempos que os dois indigitados para as conferências Jerusalems-Harvard no ano académico de 1989/90 representem, cada um à sua maneira, esta tradição – O Prof. Geertz na antropologia e eu na psicologia (BRUNER, 1997, p. 16).

[...] os tempos de mutação que são os nossos vêm marcados por fundas conjecturas sobre o que devem fazer as escolas em favor de quem se inscreva ou seja forçado a inscrever-se nelas – ou, na mesma ordem de ideias, sobre o que podem as escolas fazer, dada a força de outras circunstâncias. [...] Se alguma coisa tem ficado cada vez mais claro nestes debates é que a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova. O que resolvemos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo dos jovens. [...] a sua tese central (do livro *Educação e Cultura*) é que a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades [...] A vida mental é vivida com os outros, forma-se para se comunicar e desenvolve-se com a ajuda de códigos culturais, tradições e por aí adiante. Mas isto ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas, mas à volta da mesa de jantar quando os membros da família fazem o confronto de sentido de tudo o que aconteceu ao longo do dia [...]. (BRUNER, 2000, p. 9-11).

Por isso falo da educação entre a escola e o lar. Por isso digo que o sucesso e o insucesso escolar são construídos socialmente (cf. VIEIRA, 1992). Por isso “a escola

tem primeiro que investigar muito a sério as categorias culturais do povo local antes de ensinar o conhecimento da burguesia que não diz respeito ao entendimento de uma mente que crê” (ITURRA, 1990b, p. 97). Por isso defendo a construção de professores capazes de agir interculturalmente e de construir pedagogias interculturais (VIEIRA, 1996a, 1999a e b).

2 Uma antropologia da pessoa

O facto da Antropologia da Educação que preconizo se entrecruza com preocupações psicológicas, e em particular com a psicologia cultural e intercultural, não significa que a abordagem seja necessariamente psicologizante ou ponha de lado a ideia do social como objecto de estudo.

O interesse da Antropologia pela representação do indivíduo não reside apenas no facto de se tratar de uma construção social, mas também porque toda e qualquer representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação da relação social que lhe é consubstancial. Ao mesmo tempo, é à antropologia das sociedades longínquas e, mais ainda, àqueles que ela estudou, que devemos esta descoberta: o social começa com o indivíduo; o indivíduo releva do olhar etnológico. O concreto da Antropologia está nos antípodas do concreto definido por certas escolas sociológicas como apreensível segundo ordens de grandeza das quais foram eliminadas as variáveis individuais. (AUGÉ, 1994, p. 27).

Também Lahire (2002), que se situa numa sociologia antropológica que não quer perder a dimensão do sujeito e do indivíduo, reflecte sobre esta questão e fala mesmo do campo de uma sociologia psicológica que distingue da psicologia social, de que toda a gente se tem distanciado pelas palavras, mas que, pouco a pouco, tem vindo a emergir:

[...] estudar o indivíduo que atravessa cenas, contextos, campos de força e de lutas, etc., diferentes é estudar a realidade social sob a sua força individualizada, internalizada, incorporada, interiorizada. Como a diversidade exterior se fez corpo? Como pode habitar o mesmo corpo? [...] Desde que se privilegia o indivíduo (não como átomo e base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização), não é mais possível satisfazer-se com os modelos cognitivos utilizados até então. (LAHIRE, 2002, p. 192).

Jean-Claude Kaufmann escreveu mesmo um livro intitulado “Ego, para uma sociologia do indivíduo” onde frisa bem que “[...] O indivíduo é um processo, mutável, apanhado numa confusão de forças contraditórias” (KAUFMANN, 2003, p. 243).

A antropologia da educação que aqui se professa também não fica apenas pela etnografia dos contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., mas pretende compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajectos de vida face à cultura

de partida. Assume, pois, a ideia já não tanto de uma antropologia das culturas mas, antes, de uma antropologia das pessoas, das próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Por isso, há uma grande ênfase no estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são (cf. VIEIRA, 1996, 1998, 1999a). Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogéneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Nas sociedades modernas é cada vez menor o peso da sociedade na determinação das identidades. A sociedade oferece apoios que facilitam o trabalho individual de encerramento em si. A auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade (cf. VIEIRA, 1999b; VIEIRA; TRINDADE, 2008). Daí a importância da captação das subjectividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista émico que já Malinowski propunha (VIEIRA, 2009).

3 A mestiçagem cultural: o presente etnográfico e o projecto antropológico

A mestiçagem autoriza, portanto, a mudança e a transformação cultural, mas pela base, quer dizer através do processo de ordem individual, ainda que estes se repitam o bastante para

darem a impressão de um processo de grupo. Autorizam uma criatividade e uma inventividade que transparecem sem dificuldade na produção artística [...]. A mestiçagem seria, por outras palavras, factor de subjectivação, na medida em que confere ao sujeito a faculdade de se construir e de se traduzir em actos. O mesmo é dizer que a mestiçagem não implica unicamente a mistura das culturas [...]. (WIEVIORKA, 2002, p. 92-93).

A pessoa, nunca é apenas passado. É presente e é projecto (cf. ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004; BOURDIEU, 2005; BOUTINET, 1992; CARVALHO, 1992; LE GRAND, 2004; NÓVOA, 1988, 1992; VELHO, 1981, 1994; VIEIRA, 1999b). A formação de adultos, a formação de docentes, a formação de formadores, etc. deve colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens. Por isso afirmo que aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se.

Michel Serres (1993) põe bem em evidência o facto de em todos os processos de aprendizagem e de construção e reconstrução da identidade por que passamos ao longo da nossa existência se transitar de uma margem para a outra de um rio, metaforicamente falando, sendo que entre as duas há um centro – um centro de dúvida, de todas as possibilidades, de oportunidade para tomar todas as direcções. Esse centro é como o ponto central de uma estrela que irradia em todas as direcções. Por outro lado, este lugar central, a que o autor atribuiu o nome de “terceiro lugar” ao longo de toda a

obra, é um local de transição, de mudança de fase e, por conseguinte, de sensibilidade, com obstáculos – de exposição. Contudo, o autor refere-se a esse *terceiro lugar* como algo necessário à aquisição de conhecimento, à aprendizagem e também como algo que proporciona uma constante instrução a um “terceiro instruído” – aquele “mestiço”, resultado de meios-termos entre diferentes locais e caminhos possíveis de percorrer que cada indivíduo experimenta ao longo das aprendizagens que faz ao longo da vida⁷.

O *Terceiro Instruído* refere-se, assim, àquilo que surge entre duas margens – entre a direita e a esquerda, entre o homem e a mulher, entre uma margem do rio e a outra. Noutra lugar, refiro-me a esta matéria dizendo que “1 e 1 = 3”, na medida em existe um terceiro – a relação que se estabelece entre ambos, a transformação (VIEIRA, 1999b). De forma similar, Amin Maalouf aborda muito bem, e autobiograficamente, esta questão:

A identidade de uma pessoa não é um patchwork⁸, é um desenho sobre uma pele esticada; se se tocar numa

⁷ Ernest Gellner fala de 3º Homem para afirmar que é possível encontrar um conhecimento para além da cultura. Por isso afirma que “a verdadeira ilusão consistiu em acreditar na possibilidade de uma verdade objectiva única. O pensamento vive dos significados e estes estão enraizados na cultura. *ERGO*, a vida, é subjectividade” (GELLNER, 1994, p. 53).

⁸ A técnica do patchwork consiste, literalmente, em fazer um todo de tecido a partir de peças distintas. Mas, à semelhança do dito de Durkheim, retomado por Edgar Morin, o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

só das pertenças, é toda a pessoa que vibra. [...] A identidade não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas. (MAALOUF, 2002, p. 36).

4 Projecto, histórias de vida, metamorfoses culturais e identidades pessoais

Procuro aqui mostrar como os sujeitos interiorizam os vários elementos culturais de que se apropriam, num processo de bricolage (LÉVI-STRAUSS, 1977, 1983), e como gerem as várias pertenças e identificações. Simultaneamente, cruza-se a análise com os conceitos de projecto e metamorfose estudados por Gilberto Velho (1981, 1994) para quem a existência de projecto é a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito.

A construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio: o que/quem sou, o que quero fazer/ser, qual o meu papel no mundo e quais os meus projectos futuros, processo nem sempre pacífico e causador, por vezes, de muitas crises e angústias existenciais (DUBAR, 2000).

A identidade é, assim, um processo complexo e dialéctico, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma "constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo" (VIEIRA, 1999b, p. 40). Um todo constituído a partir das interacções estabelecidas pelas partes. Aqui, o termo "interacção" revela-se fundamental para entender todo este processo

que subjaz a esta *identidade compósita* da pessoa.

Portanto, a (re)construção da identidade pessoal e social é um processo complexo e intrínseco a cada indivíduo, (eu sou exclusivamente eu, embora tenha muitos outros e de outros), não é uma mera reprodução da esfera social e cultural onde ele se movimenta. Até porque mesmo os grupos sociais, (a palavra encontra-se propositadamente no plural, pois os indivíduos encontram-se sucessiva ou simultaneamente ligados a diferentes grupos) como observa Lahire (2002), reportando-se a Halbwachs, não são homogêneos nem imutáveis, e os indivíduos que os atravessam são também o produto "matizado" desta heterogeneidade e mutabilidade (cf. VELHO, 1981, p. 26-29). Todas as vivências que vão marcando todo um percurso de vida, desde a infância à idade adulta, memórias de todas aquelas pessoas e situações, que, quer de uma forma positiva ou negativa, se tornaram significativas e significantes, não se vão simplesmente acumulando, nem são sintetizadas de forma simples e elementar. E, sem se ir ao extremo de se falar em descontinuidade absoluta, poder-se-á considerar que os sujeitos saltem de um grupo social para outro, de uma situação para outra, até de uma sociedade para outra, (p.e. rural para urbana) de um "domínio de existência para outro" sem que tenha forçosamente de haver continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências⁹.

⁹ É o caso da transfusão cultural que constrói o oblato (VIEIRA, 1999a).

Noutros textos (1999a e b) faço uma abordagem acerca desta passagem, contínua e /ou descontínua de e entre culturas/grupos sociais. Podemos transpor as margens que separam a cultura de origem da cultura de chegada negando a primeira. É o que fazem aqueles que designo de “oblatos”. Estes adquirem, uma “nova roupagem educacional, cultural quando acedem a um grupo social e deixam outro, cujos valores passam a rejeitar” (MEIRA, 1999a, p. 89). Neste caso, o sujeito reeduca-se, assimila e assume os valores inerentes a esta nova cultura, ou seja, apodera-se deles e absorve-os de tal forma que faz transparecer àqueles com quem se relaciona a ideia de que nunca conheceu outra forma de ver e estar no mundo, relegando para um canto esquecido do seu íntimo a sua cultura de origem.

Poderemos afirmar que os sujeitos que adoptam esta forma de ser e de estar constroem a sua identidade usando uma forte camada de “maquilhagem”. Metamorfoseiam-se com os produtos da nova cultura a fim de esconderem a “velha”. Contudo, dificilmente conseguem ser. “A matriz da cultura de origem marca-o na linguagem, na indumentária, na estética, no consumo [...]” (MEIRA, 1999b, p. 63).

O oblato não faz, explicitamente, a ligação entre as duas margens, o rio separa as duas culturas, não há continuidade entre ambas.

Já o trânsito intercultural é aquele que, apesar de aceitar e receber a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem, mas, pelo contrário, constrói pontes atitudinais e contextualizadoras entre as

esferas culturais que atravessou ou incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem mas que não a aniquila nem a substitui. O trânsito intercultural redefine-se, auto(re)contrói-se em função dos “outros”, ou seja, torna-se num novo “outro” a partir dos outros novos que pululam o seu novo universo cultural, sem contudo renegar todos os “outros” anteriores, que já tinha incorporado até aí e que revestiram de grande importância para ser quem agora é. Reúne múltiplos elementos endógenos e exógenos, alinhavos, mistura-os, inter-laça-os e não renega nenhum deles. Dado que é produto das várias culturas que atravessa e que o atravessam, constrói uma identidade pessoal e culturalmente mestiça. Esta mestiçagem é idiossincrática, única.

No final de contas, cada um de nós poderia ter sido qualquer outro. Cada um de nós é uma virtualidade que poderia ter actualizado em outro tempo, em outro lugar, em outra cultura. Analogamente, cada outro é uma virtualidade de mim, que eu mesmo não concretizei: mas é eu em estado potencial, é aspecto de minha manifestação plena. Desse modo, cada um de nós contém em si a humanidade inteira. Quando Gilles Deleuze [FOUCAULT, 1982, p. 70] pergunta respondendo: “Quem fala e age? É sempre uma multiplicidade, mesmo que seja uma pessoa que fale e aja”, está inteiramente correcto, desde que se alargue esta multiplicidade à humanidade inteira, concebida como conjunto também aberto. A diferença

localizada é preciso compreendê-la como expressão de semelhança geral que permite aos homens diferir; de estruturas para além das “identidades” grupais, étnicas ou sociais, que as possibilitam em seus aspectos relacionais. (RODRIGUES, 2003, p. 169-170).

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo - a fusão entre diferentes tradições culturais - são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos. O romance de Salman Rushdie sobre migração, o Islão e o profeta Maomé, versos Satânicos com sua profunda imersão na cultura islâmica e sua secular consciência de um “homem traduzido” e exilado, ofendeu de tal forma os fundamentalistas iranianos que eles decretaram-lhe a sentença de morte acusando-o de blasfêmia. Também ofendeu muitos muçulmanos britânicos. Ao defender seu romance, Rushdie apresentou uma defesa forte e irresistível do “hibridismo”. (HALL, 1997, p. 91).

Tanto o Oblato como o Trânsfuga são híbridos, mestiços culturalmente; as suas identidades foram submetidas a metamorfoses culturais. Neste sentido, são multiculturais no processo de construção. Mas, enquanto o trânsfuga intercultural mostra a sua hibridez (partindo da margem

esquerda para atingir a direita, quando atinge esta última sabe que já habitou a primeira e não o esconde), o oblato esconde-a; ou seja, na realidade é também um “terceiro instruído”, mas não o mostra ser. Assume-se, em termos de atitude, como monocultural. Ao nível do explícito, manifesta só a chegada - a segunda cultura, num dado momento.

Há ainda outros modos de ser e estratégias identitárias que são apresentadas em contextos de educação escolar e não escolar, designadamente com exemplos de professores, idosos e de imigrantes que tenho estudado recentemente¹⁰, mas que não é possível explorar agora aqui.

Gostaria, contudo, de lembrar um trabalho fantástico de Roger Bastide que nos permite pensar as estratégias interiores que as pessoas podem usar para lidar e atravessar mundos culturais e cognitivos exteriormente concebidos como inconciliáveis.

O conceito de *princípio de corte*, fundamental no pensamento de Roger Bastide, dá conta de um aspecto essencial da personalidade do homem em situação de aculturação e de ter de viver vários contextos por vezes incompatíveis de acordo com determinada ética exterior.

A propósito do universo religioso afro-brasileiro, Bastide refere o exemplo dos

¹⁰ Veja-se, por exemplo, o vídeo de Vieira, Ricardo; Trindade, José; Margarido, Cristóvão; MENDES, Maura. *Brasileiros em Portugal*, 2010 (em construção), e os artigos de Vieira, Ricardo; Trindade, José. Migration, Culture and Identity in Portugal. *LAIC - Language and Intercultural Communication*, v. 8, n. 1, p. 36-49, 2008.

negros, fervorosos adeptos do Candomblé, que sabem também fazer uso de uma racionalidade económica moderna, segundo uma lógica de compartimentos estanques numa sociedade multicultural.

[...] O afro-brasileiro escapa pelo princípio de corte à desgraça da marginalidade (psíquica). O que por vezes se denuncia como sendo a duplicidade do negro é o sinal da sua máxima sinceridade; se joga em dois tabuleiros, é porque há de facto dois tabuleiros. Assim, “Se a marginalidade cultural não se transforma em marginalidade psicológica, é graças ao princípio de corte”. Não é assim o indivíduo que fica “cortado em dois” contra a sua vontade, é ele que introduz corte entre os seus diferentes cometimentos.

O princípio de corte pode também agir ao nível das “formas” inconscientes do psiquismo, quer dizer, das estruturas perceptivas, mnemónicas, lógicas e afectivas.

Podem deste modo aparecer “cortes que fazem com que a inteligência possa ser já ocidentalizada enquanto a afectividade permanece indígena ou vice-versa”. (BASTIDE, 1970 *apud* CUCHE, 1999, p. 96).

O princípio de corte que, ao contrário da posição dos culturalistas, permite pensar a descontinuidade cultural, acaba por ser um mecanismo de defesa de identidade cultural por parte de grupos minoritários¹¹. O caso dos imigrantes africanos muçulmanos que trabalham nos matadouros de

suínos em França é um óptimo exemplo desse corte que subjectivamente é um recurso usado pelo modelo bilingue, bicultural e multicultural que tenho estudado.

Muitos outros estudos poderiam ainda ser apresentados para mostrar as estratégias identitárias de indivíduos e culturas em situação de diáspora ou “deslocadas, desterritorializadas e em trânsito que constituem as etnopaisagens actuais empenhadas na construção da localidade como estrutura de sentimentos” (APPADURAI, 2004, p. 263) mas tal não é possível neste momento (cf. CAMILLERI; COHEN-EMERIQUE, 1989; CAMILLERI *et al.*, 1990; CUNHA, 1997; HALL, 2003; MAGALHÃES, 2001; O’NEILL, 2002, 2003; VELHO, 1994; entre muitos outros).

5 Ontem e hoje, quem eu era e quem eu sou: o que as histórias nos ensinam sobre a negociação das identidades e diferenças

Perante a multiculturalidade da pessoa, surge-nos como fundamental pensar nas histórias de vida como metodologia para pensar a transformação das pessoas e, portanto, as suas metamorfoses e reconstruções identitárias (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004; CASAL, 1996, 1997; DELORY-MOMBERGER, 2004; DOMINICÉ, 1984; GALVANI, 2004; GORRIZ, 2004; JOSSO, 1988, 2002; KELCHTERMANS, 1995; LE GRAND, 2004; NIEWIADOMSKI; DANVERS, 2004; NÓVOA, 1992; NÓVOA; FINGER, 1988; SOUZA, 2004). As histórias de vida parecem estar na moda nas ciências sociais (BALANDIER, 1990; BOURDIEU, 1986, 1993; FERRAROTTI, 1990;

¹¹ Ver também Vieira e Trindade, 2008.

HALL, 2003; HOGGART, 1991; POIRIER *et al.*, 1989; entre muitos outros). Enquanto na sociologia o trabalho com histórias de vida é normalmente conduzido por uma amostragem de pessoas previamente definida usando entrevistas livres, semi-estruturadas ou pedindo um relato escrito aos sujeitos estudados acerca das suas experiências de vida com base num guião, o que conduz esta via a uma orientação mais ou menos nomotética (ARAÚJO, 2000; BERTAUX, 1976; CONDE, 1991; FERRAROTI, 1990) com vista à busca de regularidades; na antropologia usa-se uma perspectiva bem mais ideográfica que aponta preferencialmente para o ponto de vista dos sujeitos, indivíduos singulares, para as subjectividades com que viveram os factos sociais sublinhando, assim, mais as idiosincrasias do que propriamente a frequência dos elementos comuns aos biografados (cf. BALANDIER, 1990; BOURDIEU, 2005; CASAL, 1997; COLE, 1994; CORTESÃO, 1994; DURÃO; CARDOSO, 1996; FERNANDES, 1995; MAGALHÃES; FERNANDES; OLIVEIRA, 1991; VIEIRA, 1999a). “Aqui, os sujeitos humanos têm uma voz activa na esfera social; a análise social-científica pode descortinar (em vez de ocultar ou abafar) o papel estratégico do indivíduo e das suas disposições pessoais” (O’NEILL, 2003b, p. 238).

Neste sentido, tenho defendido o uso de entrevistas etnobiográficas (cf. SPRADLEY, 1979) que permitem não só recolher informação, saber mais sobre os outros como, simultaneamente, fazer também formação, na medida em que é o outro, o aluno, o professor, um idoso, um imigrante, ou qualquer outro sujeito estudado, que

se auto-forma uma vez que acede reflexivamente a dimensões não racionalizadas anteriormente. Estas entrevistas, não estruturadas, em profundidade e usando as categorias e interesses do outro, permitem ao entrevistado dar sentido ao que nunca tinha sido dito, pensado, explicitado, estruturado (VIEIRA, 2003; WOODS, 1990, 1999).

A identidade pessoal está sempre em constante construção, reconstrução, como dissemos anteriormente. É por isso que acredito ser possível usar metodologias específicas para encetar mudanças nas mentalidades e representações acerca da diversidade cultural (LERAY, 1995). E, neste domínio, a biografia é não só uma via para a compreensão das identidades pessoais bem como pode ser, ela mesma, uma via de autoformação de adultos.

As histórias de vida não são mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-re-organização permanente (DOMINICÉ, 1984; 1992; JOSSO, 1988, 2002; NÓVOA, 1992; NÓVOA; FINGER, 1988; PINEAU, 1983, 1990; SOUZA, 2004; VIEIRA, 1999a, 2003).

O desafio de compreender a vida, através de biografias e genealogias, é aqui apresentado como um método com potencialidades do qual a educação pode servir-se para o entendimento das representações e para a construção da mudança em face das novas exigências sociais.

Os actores, os sujeitos, ou, melhor, os agentes sociais que constituem o nosso objecto, reflectem eles próprios sobre as

nossas intenções e sobre si próprios. São também investigadores de si próprios. Não são vazios de teoria. O papel do investigador não é o de, por artes mágicas, encontrar o verdadeiro sentido das práticas dos sujeitos estudados. Através de entrevistas etnobiográficas conducentes à construção de histórias de vida, procuro mostrar o interesse interaccionista de o objecto de estudo saber das intenções do investigador, no sentido de os dois acedem a dimensões interpretativas que não estavam explicitadas para ambos. Não é apenas o investigador que tem competências compreensivas. A compreensão já está presente nas actividades mais banais da vida quotidiana. E ambos, entrevistador e entrevistado, podem aceder a novas dimensões informativas e formativas.

O modelo “1 e 1 = 3”, invocado atrás, considerado como metáfora, trata, no fundo, de como através duma entrevista informal e etnográfica sobre as práticas dos sujeitos estudados, ou sobre as suas trajectórias sociais, se pode encontrar um caminho para a redescoberta de si mesmo; para tornar consciente a razão de acções que se praticam sistemática e rotineiramente; enfim, para o próprio docente racionalizar a construção da sua cultura pessoal, mista de idiossincrasia e de colectivo. E, também, para encontrar um caminho para a racionalização da força do *habitus* professoral como guião de atitudes e condutas. Nas próprias palavras de Bourdieu, e apesar da sua demonstração da “ilusão biográfica” (cf. 1986),

É possível sem dúvida descobrir no *habitus* o princípio activo, irreductível às percepções passivas, da unificação

das práticas e das representações (quer dizer, o equivalente, historicamente constituído, e, portanto, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular, segundo Kant, para darmos conta da síntese do diverso sensível dado na intuição e da ligação das representações numa consciência). Mas esta identidade prática não se dá à intuição a não ser na inesgotável e inapreensível série das suas manifestações sucessivas, de tal maneira que o único modo de a apreendermos como tal consiste, talvez, em tentar recaptá-la na unidade de uma narrativa totalizante (como autorizam que se faça as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do “falar de si”, confiança, etc.). (BOURDIEU, 1997, p. 55).

A formação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhes permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. Por isso, formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans)formar-se.

Formar um ser humano consiste em proporcionar-lhe os meios para estruturar as suas próprias experiências de modo que contribuam para ampliar o que a pessoa sabe, tem razões para crer ou duvidar. Não consiste em proporcionar o conhecimento, as crenças racionais, etc., mas antes em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, e para continuar a aumentá-los.

É já a esta matéria que se está a referir Paulo Freire um pouco por toda a sua obra. Na *Pedagogia do Oprimido* (1974a) há a ideia de que a função da educação é domesticar ou libertar as pessoas. Freire fala mais de “conscientização” do que propriamente da construção de um pensamento reflexivo, embora não se descortine grande diferença entre os dois processos.

Freire fala do “papel da consciência na libertação do homem” (FREIRE, 1974b, p. 25 e 30). E esta reflexividade, esta tomada de consciência, de acordo com o método de Paulo Freire é muito procurada também a partir de histórias de vida e narrativas dos quotidianos. A ideia é que “podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é” (FREIRE, 1974b, p. 44).

Deste ponto de vista, sem uma reflexão pessoal não há verdadeiramente formação (DUMAZEDIER, 1985). E quem se forma, acaba, como vimos, por ser a própria pessoa, que nunca parte do zero¹².

Por isso Pierre Dominicé (1984) e outros (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004; JOSSO, 1988; LE GRAND, 2004; NÓVOA, 1992; PINEAU, 1983; 1990; SOUZA, 2004; VIEIRA, 1999a; 1999b; 1992; 1996; 1998; 2003; 2004; 2009; 2011; ZEICHNER, 1993) preferem falar de (auto)formação. E por isso, também, é preciso apostar em me-

todologias conducentes à construção do professor/formador investigador.

6 A escola e a (re)construção das identidades pessoais

Por isso, também, de acordo com esta perspectiva, a formação de formadores e professores deverá ter uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem (BENAVENTE, 1987; CARRAHER, 1991; GEERTZ, 1983; HENRIOT-VAN ZANTEN, 1990; ITURRA, 1990a e b; NUNES, 1992; STOER; CORTESÃO, 1999; VIEIRA, 1992; ZEICHNER, 1993), a “desocultação da história das professoras, da escola e dos seus próprios percursos nesta instituição” (BENAVENTE, 1990, p. 295), as histórias dos próprios alunos (CORTESÃO, 1994), construindo como que um bazar “como formas de cidadania ligadas ao local, mas de dimensão global, fundadas em discursos na primeira pessoa do singular e do plural” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 163). Tudo isto, num programa que operacionalize os estudos comparativos de biografias e de autobiografias (VIEIRA, 1996, 2003) e a educação e pedagogia intercultural (SILVA; VIEIRA, 1996). “Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da aproximação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1988, p. 117).

¹² O mesmo para o aluno quando aprende.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Quelle Anthropologie Pour L'Éducation et La Formation? In: LE GRAND, Jean-Louis (Coord.). *Anthropologie et formation, pratiques de formation. Revue Internationale*, Paris, 8, p. 167-180, 2004.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.
- ARAÚJO, Helena. *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand, 1994.
- BALANDIER, Georges. Prefácio. In: FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.
- BENAVENTE, Ana. Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras: mudança e "resistências" à mudança. In: STOER, Stephen (Org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Afrontamento, 1990. p. 171-86.
- BENAVENTE, Ana et al. *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED/Rolim, 1987.
- BERTAUX, Daniel. *Histoires de vie ou recites de pratiques? Méthodologie de l'Approche Biographique en Sociologie*. Paris: Cordes, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. L'illusion Biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 62/63, p. 69-72, 1986.
- _____. *Razões práticas, sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta, 1997.
- _____. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta, 1997. p. 53-59.
- _____. *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BOURDIEU, Pierre et al. *La misere du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1992.
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. *Cultura e educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CAMILLERI, Carmel; COHEN-EMERQUE (Dir.). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, 1989.
- CAMILLERI, Carmel et al. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento, 1992.

CASAL, Adolfo Yáñez. *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos, 1996.

_____. Suportes teóricos e epistemológicos do método biográfico. In: *Ethnologia*. Lisboa: FCSH-UNL/Cosmos, 1997.

COLE, Sally. *Mulheres da praia: o trabalho e a vida numa comunidade costeira portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

CONDE, Idalina (Org.). Dossier: biografia e património. *Sociologia: problemas e práticas*, n. 9, p. 167-225, 1991.

CORTESÃO, Luíza. Quotidianos Marginais desvendados pelas crianças. *Educação, sociedade e culturas*, n. 1, p. 63-87, 1994.

CRESPO, Jorge. Os jogos da morte e da vida: a aprendizagem do mundo. *Arquivos da memória*, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, Lisboa, n. 6/7, p. 93-117, 1999.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século, 1999.

CUNHA, Pedro D'Orey da. *Entre dois mundos: vida quotidiana de famílias portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Le Biographique: une Catégorie Anthropologique. *Anthropologie et formation, pratiques de formation, Revue Internationale*, Paris, Université Paris 8, p. 99-112, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. La biographie éducative: un itinéraire de recherche. *Education permanente*, n. 72/73, 1984.

_____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan, 1992.

DUBAR, Claude. *La crise des identités. l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presse Universitaires de France, 2000.

DUMAZEDIER, Joffre (Dir.). L'autoformation. *Education Permanente*, n. 78/79, 1985.

DURÃO, Susana; CARDOSO, Teresa. Os métodos biográficos: uma aproximação aos fundamentos da história de vida. *Arquivos da Memória 1: Memória e Sociedade*, p. 95-123, dez.1996.

FERNANDES, Horácio Neto. *Francisco Caboz: de angélico ao trãnsfuga, uma autobiografia*. Originalmente apresentada como dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 1995.

FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie: la methode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974a.

_____. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974b.

GALVANI, Pascal. Les Voies de l'être Human: L'Exploration Interculturelle de L'Anthropo-Formation. *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 149-64, 2004.

- GEERTZ, Clifford. *Le savoir local et le savoir global*. Paris: Puf, 1983.
- GELLNER, Ernest. *Pós-modernismo, razão e religião*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Crença e Razão).
- GORRIZ, Isabel L. La Formation Existentielle pour une Anthropologie des Identités. *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 113-28, 2004.
- HALL, Edward T. *An anthropology of everyday life: an autobiography*. New York: Doubleday, 1992.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Brasil: DP&A, 1997.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HOGGART, Richard. *33 newport street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, 1991.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.
- _____. *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- _____. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997.
- JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mattias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – DRHS, 1988. p. 37-50.
- _____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *Ego: para uma Sociologia do indivíduo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- KELCHTERMANS, Geert. A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n. 18, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *O homem plural*. São Paulo: Vozes, 2002.
- LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- LE GRAND, Jean-Louis. Quelle Anthropologie en Formation d'Adultes? *Anthropologie et formation, pratiques de formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 9-52, 2004.
- LERAY, Christian. Recherche sur les histoires de vie en formation. *Revue Française de Pedagogie*, n. 112, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *L' Identité*. Paris: Grasset, 1977.
- _____. *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon, 1983.
- MAALOUF, Amin. *Identidades assassinas*. Lisboa: Difel, 2002.
- MAGALHÃES, António Manuel. O Síndrome da Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José António (Orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 301-338.

- MAGALHÃES, Maria José de Sousa; FERNANDES, Maria Laura Fonseca; OLIVEIRA, Olga Guedes de. *História de vida de uma operária da indústria corticeira: construção das identidades femininas através de diferentes processos educativos*. Lisboa: Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1991.
- NIEWIADOMSKI, Christophe; DANVERS, Francis. Anthropologie de la Formation Tout Au Long de la Vie. *Anthropologie et formation, pratiques de formation, Revue Internationale*, Paris, 8, p. 81-97, 2004.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António; FINGER, Mattias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – DRHS, 1988.
- NUNES, Terezinha. Ethnomathematics and everyday cognition. In: DOUGLAS, A. Grows (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992.
- O'NEILL, Brian Juan. Portugueses de Malaca: extinção identitária ou resistência cultural? In: *Jornadas sobre a globalização*, comunicação apresentada a 8 de Maio de 2002, no IPL – Instituto Politécnico de Leiria, 2002.
- _____. Folclorização e identidade crioula no bairro português de Malaca. In: CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan; BRANCO, Jorge Freitas (Org.). *Vozes do povo a folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta, 2003a. p. 587-598.
- _____. Histórias de vida de professores: a propósito do livro de Ricardo Vieira - histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 19, p. 227-43, 2003b.
- PERRENOUD, Pierre. *Práticas pedagógicas: profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINEAU, Gaston. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Ediligo, 1983.
- _____. Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-educatif. *Le groupe familiale*, n. 126, 1990.
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Les recits de vie: theorie et pratique*. Paris: PUF, 1989, [1983].
- _____. *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta, 1995.
- REIS, Filipe. *Educação, ensino e crescimento*. Lisboa: Escher, 1991.
- _____. A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 3, p. 37-55, 1995.
- _____. Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas. In: ITURRA, Raul (Org.). *O saber das crianças*. Setúbal: ICE, 1996. p. 67-108.
- RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia e comunicação: princípios radicais*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

- SILVA, Pedro; VIEIRA, Ricardo. A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School. In: DAVIES, Don; JOHNSON, Vivian (Eds.). *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*. Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, report n. 33, p. 47-68, jan. 1996.
- SOUZA, Elizeu. Histórias de vida, narrativas, conhecimento de si, representações da docência. In: ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *A aventura (auto)biográfica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- SPRADLEY, James. *The ethnographic interview*. New York: Prentice Hall, 1979.
- STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. *A diferença somos nós*. Porto: Afrontamento, 2005.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza. *Levantando a pedra*. Porto: Afrontamento, 1999.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Projecto e metamorfose*. antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento, 1999a.
- _____. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999b.
- _____. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- _____. Histórias de vida e práticas pedagógicas. In: BARBEIRO, Luís F.; VIEIRA, Ricardo; MARQUES, Ramiro (Orgs.). *Percursos de aprendizagem e práticas educativas*. Leiria: ESEL, 1996.
- _____. Percursos e projectos de vida: o processo de construção das atitudes dos professores. *Antropológicas*, n. 2, 1998.
- _____. Vidas revividas: a etnografia e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, Telmo (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003.
- _____. *Relatório científico-pedagógico da disciplina da Antropologia da Educação – provas de agregação*. Lisboa: ISCTE, 2004.
- _____. *Identidades pessoais*. Lisboa: Colibri, 2009.
- _____. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, Ricardo; TRINDADE, José. Migration, culture and identity in portugal. *LAIC – Language and Intercultural Communication*, v. 8, n. 1, p. 36-49, 2008.
- WIEVIORKA, Michel. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002.
- WOODS, Peter. *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1990.
- _____. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès. *L'école et l'espace local*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1990.

ZANTEN, HENRIOT-VAN, Agnès; ANDERSON-LEVITT, Kathryn. L'Anthropologie de l'éducation aux États-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Révue Française de Pédagogie*, n. 101, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

Fronteras étnico-culturales y las fronteras de la exclusión en el contexto de las escuelas interculturales

The ethnic-cultural boundaries and the exclusion borders in the context of intercultural schools

Héctor Muñoz Cruz

Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F.

Resumen

Este artículo tiene por objetivo presentar la temática fronteras étnico-culturales y las fronteras de la exclusión en el contexto de las escuelas interculturales y de la historia etnolingüística de las poblaciones indígenas de México. En este país los estudiantes bilingües indígenas encuentran en la educación superior y en sus políticas y prácticas académicas obstáculos específicos para el logro de aprendizajes, habilidades académicas, experiencias sociolingüísticas de integración y reflexión crítica. Esta menor complejidad cognitiva, afectiva y valorativa se refiere a los efectos de la asimilación o sustitución lingüística y la cultura de discriminación de la población mexicana no indígena. En la actualidad, la perspectiva dominante en el debate intercultural de la educación superior se refiere a las plataformas sociopolíticas y culturales generales, las cuales privilegian aspectos arancelarios, becas, cupos de participación, tutorías y acciones de sensibilización acerca de la diversidad lingüística y cultural, las cuales no permiten explorar metódicamente el proceso específico de profesionalización universitaria y el ciclo de desarrollo lingüístico, académico e intelectual que debieran experimentar los estudiantes indígenas bilingües, metas que están efectivamente incorporadas a la retórica de las políticas de equidad, inclusión y pertinencia que declaran las instituciones de educación superior.

Palabras-clave

Poblaciones indígenas. Enseñanza superior. Interculturalidad.

Abstract

This paper presents the issue ethnic-cultural borders and the exclusion borders in intercultural schools and the history of the Mexican indigenous. In this country the bilingual students find many difficulties in the higher education for to develop their knowledges, abilities, and to get critical reflection. This complexity of values refers the assimilation and the discrimination against indigenous people in Mexico. The predominant vision in the debate about Mexican higher education studies the political and cultural platforms, scholarships, racial quotas, and actions for valorization of linguistic and cultural diversity. In other hand, this speech not allows to explore methodically the process of professionalization academic that are contemplated in the legislation that regulates the higher education.

Key-words

Indigenous people. Higher education. Interculturality.

1 Desafíos del multiculturalismo y del multilingüismo

En todas las latitudes del planeta - incluyendo países, regiones, ciudades, comarcas y comunidades - el multiculturalismo y el multilingüismo se manifiestan como situaciones de facto, con las respectivas diferencias históricas. En la mayoría de las instituciones públicas, en cambio, el proceso experimenta otro tipo de intervenciones.

Durante el último cuarto del siglo XX, este fenómeno emergió con dimensiones insospechadas por su convergencia con las resistencias y críticas a las políticas del liberalismo económico y - especialmente - con los avances en materia de libertades ciudadanas, que incluyeron la reivindicación de las identidades culturales. Muchas comunidades que han descubierto o redescubierto su identidad propia demandan ahora autonomía. La mayoría de los países y organizaciones internacionales - como la Unión Europea - buscan una solución balanceada que permitan la expresión irrestricta de las diferencias específicas y a la vez eviten la fragmentación (MARGA, 2010). De modo que el multiculturalismo ha ganado innumerables espacios y exige nuevos enfoques y dispositivos, entre los cuales resulta razonable ubicar a las políticas del lenguaje.

La educación escolar constituye un dominio crítico y potencialmente propositivo en el escenario multicultural contemporáneo. En este trabajo revisaré algunas implicaciones de la deseada reorganización basada en objetivos de inclusión, desarrollo equitativo y acceso

al conocimiento, desde la perspectiva de la educación superior en general, no sólo desde el sector emergente llamado 'educación superior indígena', cuyo resultado incipiente más destacado en México son las universidades interculturales.

La humanidad se caracteriza por el multilingüismo no sólo en el sentido de que dispone aproximadamente de 6 mil lenguas y un número incontable de dialectos, variantes y estilos, con una distribución muy desigual por continentes y países (CRYSTAL, 2000; Centro UNESCO del País Vasco, 2004). Aunque subsisten las limitaciones para definir una lengua con criterios claros, el multilingüismo en esta acepción constituye una característica natural e inevitable de las sociedades, cuya composición y status son resultado de una compleja historia interna y externa¹.

Es indudable que las sociedades no sólo poseen diversidad lingüística y comunicativa. En el espectro del multilingüismo real, la gente adopta lenguajes comunes, combinando recursos semióticos que pertenecen a una lengua convencionalmente definida con recursos que pertenecen a otra lengua. Las consecuencias de estos repertorios y competencias multilingües es

¹ Según Crystal (2000), del total estimado, las lenguas africanas y asiáticas bordean un 32% cada cual; en cambio, sólo 3% son europeas. Las lenguas americanas y del Pacífico alcanzan el 15 y 18% del total respectivamente. Además, aproximadamente 56% de las lenguas son habladas por diez mil o menos personas. Aunque el bajo número de hablantes no es el único factor que afecta el futuro de los idiomas, es posible anticipar un fuerte cambio de lengua en tales comunidades lingüísticas.

que, por una parte, se preserva la unidad lingüística en el marco de diferentes lenguas y familias lingüísticas comunes. Y, por otra, se desarrollan repertorios apropiados para la realidad plurilingüística y competencias que permiten la comprensión interlingüística. Esta comprensión hace posible establecer tradiciones educacionales comunes en los diferentes países, regiones y ciudades, basadas en habilidades prácticas, competencias cognitivas y valores cívicos. Aspectos que constituyen la desiderata proclamada de las políticas del lenguaje desde siempre².

El multilingüismo, por otra parte, no sólo se sustenta en una realidad transcomunitaria con orígenes históricos comunes, sino que también es determinado por decisiones emanadas de instituciones gubernamentales, principalmente. Aunque se trate de lenguas francas, las regulaciones institucionales sostienen el carácter multilingüe, porque deben garantizar las condiciones de expresión para todos los ciudadanos y respetar el derecho de acceder al empleo en diferentes regiones culturales. Sobre la base de estas consideraciones, el multilingüismo

² De modo que el fenómeno del multilingüismo se manifiesta en recursos lingüísticos, comunicativos, semióticos reales que la gente tiene, con representaciones idealizadas de tales recursos. El interés de las políticas del lenguaje, por tanto, debiera enfocarse hacia los repertorios y competencias necesarios para actuar en contextos multilingües. Los recursos son entonaciones concretas, variedades de la lengua, registros, géneros textuales, modalidades de escritura, incluyendo las concepciones que los hablantes tienen sobre los usos de las lenguas (BLOMMAERT, 2010).

concierno a todo ciudadano, no sólo a la educación en la enseñanza del lenguaje, como se propone en el preámbulo de la Declaración de Nancy:

2 The issue of languages is of direct relevance to a number of core objectives of the Bologna Process. These include the promotion of mobility, of the European dimension of higher education, and of graduates' employability on the European labour market, as well as enhancing the attractiveness of European higher education. These objectives can only be achieved if all students irrespective of their specialisation, especially students at undergraduate level, are given the opportunity to learn languages, and if mobile students receive adequate linguistic support.

3 The European Commission's Communication *A New Framework Strategy for Multilingualism* rightly stresses the importance of language and intercultural skills for the achievement of the Lisbon goals. Universities must therefore play their role in enabling all graduates in Europe to –be able to communicate in at least two languages other than their first language, –know how to improve their proficiency in languages, –have confidence, and know how to learn a new language when the need or opportunity arises, –have first-hand experience in working and learning in, and collaborating with other countries, and –be familiar with other cultures and intercultural skills (Nancy Declaration, Conseil Européen pour les Langues, 2006).

A veces, el multilingüismo desborda el multiculturalismo y en otras ocasiones, las diferencias lingüísticas ocurren dentro de la misma cultura. Si definimos cultura como las filiaciones históricas, perspectivas generales sobre el mundo, las tradiciones religiosas o idiomas promueven la separación de la comunidad étnica. Si por *comunidad étnica* designamos una comunidad que se edifica sobre una sucesión de generaciones, en cierto territorio, con su propia historia y lenguaje, entonces encontramos que el multiculturalismo –en un sentido amplio– se encuentra en un mismo territorio, se localizan diferentes comunidades étnicas con una cultura históricamente reconocida. Esta concepción de multiculturalismo es diferente en aspectos importantes de la situación que surge de las demandas de reconocimiento cultural colectivo de los grupos de inmigrantes de los diferentes países. En Europa, por ejemplo, cuando se habla de multiculturalismo se alude a una pluralidad de culturas históricas, vinculadas a perfiles etnoculturales, que coexisten en el mismo territorio (MARGA, 2010).

La implicación principal, en suma, es la conformación incluyente y democrática de la complejidad lingüística y de la interacción cultural. En este sentido, mientras el multilingüismo involucra acciones y valores que se refieren a la formación profesional, la legitimación y reconocimiento de la diversidad lingüística, el multiculturalismo plural implica acciones y concepciones que debieran influir en la organización del Estado moderno, las cuales adquirirán un prominente carácter jurídico.

2 ¿Por dónde se comienza a intervenir? Las políticas del lenguaje

La teoría que subyace a cualquier política del lenguaje se sustenta en un conjunto de supuestos, que debieran estar abiertos a la demostración y ser susceptibles de adaptación a las situaciones específicas. Para plantear la situación de la universidad, haré mención de dos que considero muy convenientes a la discusión que propongo. El primer supuesto es que la política del lenguaje constituye un factor social y político de la existencia histórica de una lengua, que depende profundamente de cierta racionalidad y de comportamientos consensuales de los miembros de una comunidad de habla.

La comunidad de habla constituye el marco funcional y demográfico de una política del lenguaje. No ha sido fácil ofrecer una definición exacta a esta noción fundamental. Los sociolingüistas coinciden en distinguir entre *una comunidad lingüística*, que se caracteriza porque un grupo humano habla una variedad específica de lengua y *una comunidad de habla*, que se caracteriza por compartir una red de comunicación, sobre la base de un consenso más o menos generalizado acerca de reglas de uso y de transmisión de las diversas variedades lingüísticas disponibles para la comunidad³. Una comunidad de

³ La expresión ‘comunidad lingüística’, en el sentido de Hockett (1958), es aplicable al llamado ‘mundo de habla inglesa’, aunque sean identificables una enorme complejidad de variedades del inglés en el mundo.

habla puede ser una familia, o un grupo de personas que acuden habitualmente a la misma cafetería o trabajan en un mismo sitio o residen en un mismo pueblo o una ciudad, como lo propuso Labov (1966). Pero también puede coincidir con una región o una nación (GUMPERZ, 1968). En esta ocasión, consideraré a la universidad como una comunidad de habla.

Teniendo en cuenta las condiciones evolutivas y no estables de las comunidades de habla, resulta necesario establecer unidades de organización social más definidas, que favorezcan intervenciones más específicas. En esta perspectiva, parece apropiado recuperar la noción de *dominio* (*domain*), introducida por Joshua Fishman (1972) en la terminología sociolingüística, en su clásico artículo sobre un barrio hispano de New Jersey. En su propuesta, los dominios son unidades sociopolíticas de

acción e intercambio comunicativo que convergen en un tipo diferenciado de actividad y que son identificables de modo empírico por todos los miembros de una comunidad específica.

Otra delimitación es que el dominio hace referencia a un espacio social, tal como el hogar, la escuela, el vecindario, la iglesia, el lugar de trabajo, los medios públicos de comunicación y los niveles de Gobierno (ciudad, estado, nación). En la edificación de una teoría de la regulación o gestión del lenguaje, cada uno de estos dominios tiene su propia política, con algunas características internas y otras, bajo influencia de fuerzas externas al dominio. Así, la regulación del lenguaje en la universidad está en parte bajo control de los miembros universitarios, pero sus metas son influenciadas regularmente por instituciones o grupos del exterior.

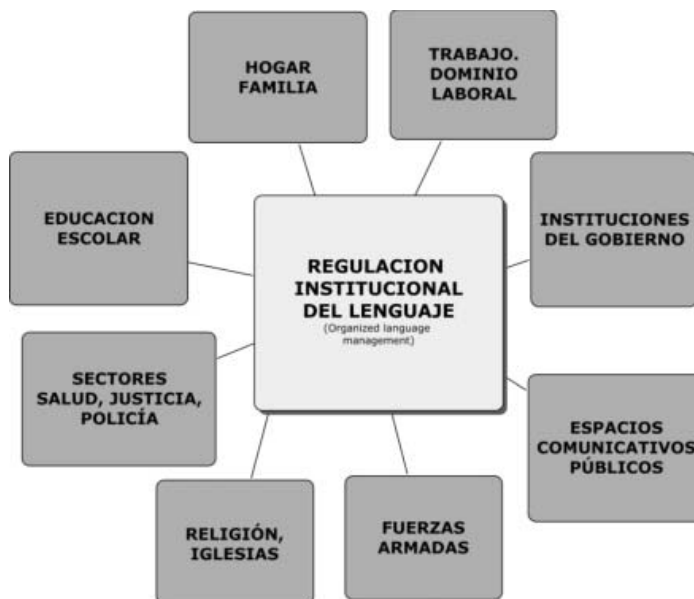


Figura 1 - Esquema básico de dominios sociales

Según Fishman (1972), la estructura esencial de un dominio sociocomunicativo consiste en la interrelación de tres factores: *participantes, ubicación y tópico*. Primariamente, son los roles y relaciones sociales los que caracterizan a los participantes en un dominio, no sus características individuales. En segundo lugar, un ámbito tiene una localización típica, que generalmente motiva su nombre. Los dominios vinculan la realidad social con la realidad física: gentes y lugares. El significado social y la interpretación del lugar motivan la opción de lengua.

El tercer componente es el tópico, en el sentido de que los hablantes saben o deben saber los referentes temáticos apropiados y pertinentes a cada dominio⁴. En lo esencial, puede afirmarse que los hablantes deciden la elección de la variedad o rasgos lingüísticos, a partir de su comprensión del grado de propiedad del tema en el dominio.

La regulación más simple y básica se manifiesta en el uso individual de la lengua. Se trata de las adecuaciones que un hablante pone en operación cuando observa un problema de comunicación en un discurso en el que está involucrado. Este proceso, llamado *acomodación* (GILES *et al.*, 1973), cuando aparece es visto como normal. Una perspectiva tanto o más compleja se abre cuando aludimos a las regulaciones o acomodaciones colectivas,

extensivas a todo el grupo del dominio. En esta ocasión, el foco de interés estará puesto sobre las regulaciones colectivas o institucionales.

En particular, el dominio de la educación escolar resulta crítico en el desarrollo de la política del lenguaje de una comunidad de habla. Son fundamentales en la gestión o regulación del lenguaje dos participantes internos: los profesores y los estudiantes. Los profesores deben ser capaces de hablar también la lengua de sus estudiantes y moverlos hacia la proficiencia en la variedad o variedades lingüísticas que se consideran una parte necesaria del plurilingüismo de un ciudadano educado. Pero el ciclo de orientaciones es mucho más complejo, porque los administradores del sistema educacional controlan a los profesores. Los administradores, a su vez, están subordinados a autoridades externas, un consejo escolar de padres o a los ciudadanos locales que representan organizaciones religiosas o políticas en diversos niveles. Cada cual tiene diversas creencias, metas y presiones de los diversos sistemas. Comúnmente, no es extraño que los profesores - por razones de perfiles profesionales e ingresos - no sepan la lengua materna de sus estudiantes. Además, tampoco es extraño que en una escuela o facultad se hablen varios idiomas.

Desde esta segunda perspectiva, la universidad aparece tentativamente como la siguiente red de dominios:

⁴ Gumperz (1976) muestra cómo cambian de idioma o variante un patrón y un empleado cuando pasan del tema de los negocios a asuntos sociales.



Figura 2 - Estructura de dominios de la universidad

El segundo supuesto que propongo para sustentar el modelo de política del lenguaje que presento permite diferenciar las funciones sociales de un dominio social - en el presente caso, la educación universitaria -, en relación con los desafíos del multiculturalismo y el plurilingüismo. Este segundo supuesto propone que toda política del lenguaje funciona a partir de una correlación esencial de tres componentes: prácticas lingüísticas y comunicativas, reflexividad acerca del lenguaje y gestión o regulación (*management*)⁵.

Las prácticas lingüísticas son las conductas comunicativas observables y las

opciones de uso, lo que la gente realmente hace y dice. Ellas representan los rasgos lingüísticos seleccionados, la variedad de lengua usada. Ellas constituyen política en el sentido de que son regulares y predecibles y presentan dificultades para estudiarlas por el fenómeno de la paradoja del observador (LABOV, 1972) y constituyen la meta de todo estudio sociolingüístico que trabaja con el enfoque de la etnografía del habla (HYMES, 1972). En un sentido, esta dimensión puede considerarse la *política del lenguaje real o de facto*, aunque los participantes se rehusen a admitirla, muchas veces.

El segundo componente de este modelo de política del lenguaje está constituido por las creencias o racionalidad acerca del lenguaje, también llamada ideologías

⁵ Me baso en Spolsky 2009.

lingüísticas y, más recientemente, reflexividad sociolingüística. Este tipo de razonamientos constituyen el factor que suele determinar la dirección valórica de una política del lenguaje y de las regulaciones porque crean valores o status atribuidos a los idiomas, variedades o rasgos, a los hablantes y a las propias comunidades.

El tercer componente de la política del lenguaje es la regulación - asociada de manera parcial a la normatividad jurídica -; es el esfuerzo explícito y observable para actuar o controlar las prácticas y las creencias de los participantes en el dominio social. Al respecto, ¿cuáles son las regulaciones multiculturales y plurilingüísticas que gobiernan nuestras universidades latinoamericanas?

La política del lenguaje tiene que ver básicamente con elecciones, motivadas por objetivos como la inclusión y el reconocimiento. Si los hablantes son bilingües o plurilingües deben elegir el uso de una entre varias lenguas. Si los individuos hablan una sola lengua, aún así deben elegir entre dialectos y estilos. Para entender la naturaleza de este proceso, se requiere de una suerte de modelo ecológico (HAUGEN, 1987) que correlacione las estructuras sociales y las situaciones con repertorios lingüísticos. Cualquier hablante o escritor siempre está seleccionando características: pronunciaciones, grafemas, formas léxicas o elementos gramaticales se convierten en marcas significativas de los idiomas, los dialectos, los estilos y otras variedades de lengua, que Blommaert (2007) llama los 'recursos del habla'.

Un hecho fundamental es que las variedades elegidas están determinadas por razones sociales o políticas, antes que por razones lingüísticas. Un dialecto puede convertirse en una lengua cuando se reconoce como tal.

La meta de una teoría de la política de la lengua es explicar las elecciones tomadas por los hablantes individuales, a partir de patrones de reglas reconocidas y practicadas por su respectiva comunidad de habla. Pero sólo algunas de las elecciones son el resultado de las regulaciones, que manifiestan esfuerzos conscientes y explícitos de los administradores del lenguaje por controlar las opciones⁶. Me ocuparé a continuación del dominio 'universidad', a partir del modelo de política del lenguaje propuesta por Spolsky (2009).

⁶ El lento progreso en el desarrollo de una teoría de la regulación/gestión del lenguaje refleja las dificultades experimentadas por todas las ciencias sociales en sus esfuerzos para establecer un marco explicativo satisfactorio sobre las conductas humanas. Watts (2007) sugiere que la mejor manera de capturar esta complejidad puede ser el análisis de redes, aunque se debe reconocer la gran dificultad de trabajar con las redes sociales debido a que no son estáticas, no unitarias y a que existen en un contexto mayor. La discusión sobre este análisis está más allá del estado que guardan las políticas del lenguaje en la actualidad; sin embargo, a través de este enfoque resaltan ciertos componentes principales, tales como los individuos, las organizaciones, las estructuras institucionales y reguladoras y las interacciones. Todos éstos también serán elementos claves en una teoría de la política y de la gestión de la lengua.

3 Por un desarrollo multicultural y plurilingüístico de la educación Superior

Las experiencias de educación superior con orientación multicultural y plurilingüística se están transformando en dos sentidos. Por un lado, tienden a una mayor y más amplio campo de profesionalización vinculado a la democratización y complejidad de sectores culturales que

tienen acceso a la universidad y, por otro, ensayan modalidades de nuevas competencias laborales, éticas y comunicativas en la formación docente, a fin de introducir los cambios en el mercado de trabajo y en el impacto en las comunidades multiculturales globales, nacionales y locales. La fig. 3 representa el panorama de la educación superior (mexicana), a partir del modelo tripartita de política del lenguaje.

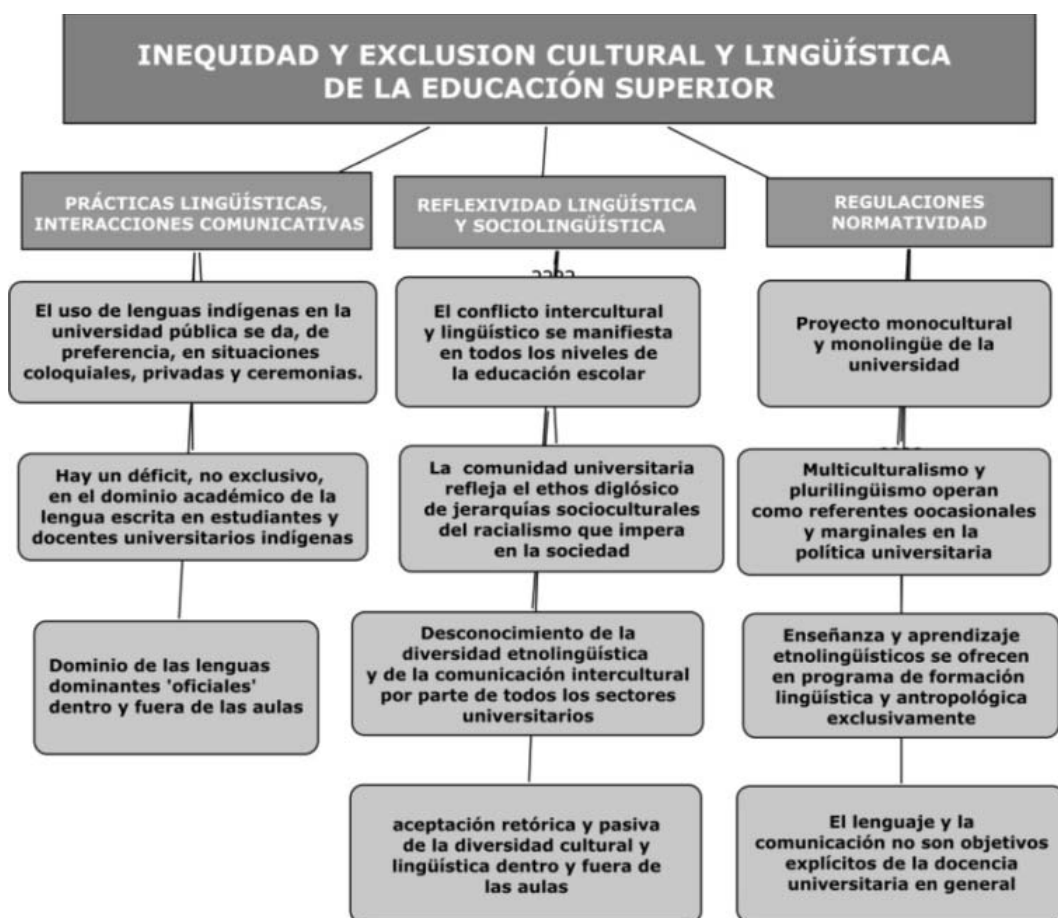


Figura 3 - Política del lenguaje en la educación superior.

Regulaciones + normatividad sobre inclusión y ciudadanía

El antecedente principal del debate intercultural en México, en lo que respecta al diseño de instituciones universitarias es la llamada educación superior indígena. Las experiencias implicadas en este sector emergente promueven el principio de que no existe una relación contradictoria entre modernización y tradición indígena, ya que ambas conciben el universo como una unidad indivisible, compuesta por un complejo entramado de interrelaciones recíprocas e interdependientes. Este principio es fundamental en educación, desde las visiones indígenas se plantea un fascinante reto a la pedagogía y la profesionalización en el desarrollo futuro de la educación superior en América Latina (BARRENO, 2004)⁷.

En México, de casi 10 años a la fecha, se pusieron en operación 10 universidades interculturales que atenderían estudiantes de origen indoamericano. La cobertura alcanza aproximadamente unos 4000 estudiantes, lo que representa una proporción todavía muy insuficiente de esta población estudiantil. La primera de ellas se estableció en San Felipe del Progreso, región mazahua del Estado de México en septiembre de 2004. Según el último censo general de población, la población

estudiantil indígena en condiciones de acceso a la educación superior bordea los 300 000.

De los trescientos mil estimados, aproximadamente un 10% de esta población estudiantil ha tenido acceso a la educación superior en las que podrían ser llamadas 'universidades tradicionales o estándares', especialmente en las universidades públicas. Sin embargo, el panorama predominante es la escasa documentación y registros escolares que permitan caracterizar esta demanda estudiantil emergente. Mucho menos, existen en ejecución reformas o adecuaciones académicas que reflejen el espíritu de incorporar con plenitud y convergencia la filosofía educativa interculturalista en el quehacer docente e investigativo de las instituciones de educación superior.

En México, varias circunstancias se entrelazan para la creación de estas universidades, queremos señalar sólo algunos aspectos. En primer término, la persistencia de las desigualdades educativas y la búsqueda de la equidad hacia las poblaciones indígenas se han identificado como las principales razones para la creación de universidades interculturales. Además, después del reconocimiento constitucional de la diversidad cultural de este país, se refuerza la perspectiva de potenciar esta diversidad desde el ámbito escolar, 'eliminando' la idea de escolarizaciones asimiladoras y homogeneizantes.

Pero se mantienen algunos principios de políticas indigenistas anteriores, como la idea de formar estudiantes que intervendrán en el desarrollo de los

⁷ En estricto sentido, la formación superior para maestros indígenas comienza en la década de 1990, a través del Sistema formador indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, en la modalidad de programas específicos no autónomos.

pueblos y sus regiones, el fomento de la investigación de la lengua y cultura indígena con recursos humanos autóctonos, la vinculación mayor con las comunidades étnicas. A todos estos principios, se agrega el criterio de competitividad de los recursos humanos calificados para el mundo globalizado. También se reafirma que

Desde la Universidad se difunda lo que es el conocimiento indígena y los valores indígenas, que la cosmovisión indígena entre en el concierto del diálogo entre culturas [...]. (SCHMELKES, 2003, p. 387).

En términos ideales, la esencia novedosa de estas instituciones es el enfoque intercultural combinado con la formación pertinente a los contextos étnicos donde se instalan. Así, las ciencias sociales y humanidades, las ciencias naturales y el desarrollo sustentable son los ejes formativos de estas universidades.

En general, el incipiente desarrollo educativo de este sector corresponden a las modalidades siguientes:

- Diseño y operación creciente de Instituciones de educación superior multiétnicas y plurilingües específicas
- Programas o institutos de perfil multicultural dentro de la organización habitual universidades públicas o privadas
- Propuestas para crear programas o instituciones multiculturales asociadas a regiones etnoculturales diversas
- Enriquecimiento de modalidades de becas para estudios superiores con apoyo local e internacional

Las propuestas de educación intercultural que postulan algunos de estos

programas no se destinan sólo para los indígenas, ni tampoco para que la aumenten la tolerancia y comprensión de las sociedades dominantes. Más bien, se consolida el principio de la organización multicultural plural y la educación intercultural constituyen condiciones estratégicas para la instauración de las democracias modernas, garantía para la paz y mejor calidad de vida. De seguro, en las naciones latinoamericanas, la puesta en marcha del multifacético sector de la educación superior indígena abrirá nuevas perspectivas y retos para la formación y la escolarización en general y, además, profundizará el proceso de composición social y cultural de las universidades del continente latinoamericano.

Por último, cabe resaltar que las escasas regulaciones sobre la de estudiantes indígenas en la educación superior corresponden a concepciones de ciudadanía, traducidas en normas legales que establecen el marco jurídico de la pertenencia a un territorio, así como de las acciones y posibilidades de reconocimiento a las identidades indígenas y su respeto/protección en contextos escolares. La inclusión educativa de los indígenas es un proceso complejo y trasciende el acceso a la educación escolar. Desde luego, el concepto parte de la posibilidad de todo individuo cuenta con garantías constitucionales para acceder a la educación de manera gratuita y obligatoria (BALDERRAMA, 2010).

Los objetivos y acciones promovidos desde los Estados hicieron visible – y hegemónico – un proceso de reorganización educacional llamado *intercultu-*

ralidad institucional, que no ha podido insertarse con un perfil plenamente reivindicativo, innovador y democrático en la mayoría de las instituciones de educación superior.

Prácticas educativas y comunicativas

Hasta el momento, las concepciones interculturalistas han promovido o divulgado tres tipos de prácticas, en diversos niveles educacionales:

- Tienden a acuñar o estandarizar como tecnicismo de la administración educacional la expresión “educación intercultural bilingüe” como una estrategia general para multiculturalizar la sociedad y la institución educativa, subsumiéndola a objetivos globales tales como estabilidad social, pacificación, equidad-calidad educativas, estado de derecho y transparencia de las instituciones públicas.

- Focalizan la reforma multicultural en torno al diseño curricular, formación diferenciada de recursos docentes y a la contextualización de las prácticas escolares en rasgos socioculturales comunitarios, generando una mayor desvinculación técnica con otros sectores poblacionales y otras discusiones sociales compatibles, tales como el reconocimiento de géneros sexuales, discapacidades, corrientes migratorias y refugio político. Tal parece que las instituciones educacionales se ocuparan de las normas y del discurso de lo intercultural, mientras que las demás ciencias sociales discutieran el multiculturalismo y la multiculturalización de la sociedad.

- Jerarquizan las prácticas normativas por sobre el nivel analítico, debido al inmediatez de los problemas relacionados con la diversidad cultural y/o étnica en las escuelas. En todos los países cuyos sistemas han adoptado estrategias “interculturales”, los textos programáticos y propositivos predominan muy por encima de los análisis empíricos y los estudios de caso concretos acerca del impacto real que tienen las transformaciones propuestas. De este modo, la comprensión de las relaciones entre lenguaje, cultura, desarrollo y poder está excluida de la plataforma sociopolítica del multiculturalismo pregonado (GUTIÉRREZ; MCLAREN, 1998).

La disparidad de apropiación del enfoque intercultural, en gran medida, se correlaciona tanto con el diseño como con la implementación del proceso educativo. Actualmente, se observan dos perspectivas. Una, tradicional, típica del verticalismo, son las acciones y significados producidos por los docentes desde el aula, desde lo local, lo específico de los procesos escolares, para sumarse normativamente a las políticas educativas y culturales globales, que provienen desde la cima del sistema educacional. La otra perspectiva proviene de la corriente de gestión y de apertura que traduce en una creciente valoración de la participación decisoria de las bases sociales.

Ambas perspectivas incluyen acciones de identidad, dentro de programas y prácticas universitarias orientadas hacia la gestión cultural de visibilización de la diversidad en contextos públicos. Y, de modo más socioeconómico, permiten el desarrollo de condiciones para que los

estudiantes universitarios desarrollen estrategias de identidad que los asimilan a sus pares mestizos y les faciliten una profesionalización o movilidad ocupacional.

Otro gran problema es el papel receptivo del alumno frente al aprendizaje, especialmente cuando la interacción educativa se estructura sobre la base de la lengua escrita. ¿Qué rol juega el sujeto que aprende en ese proceso de conocimiento? Normalmente el conocimiento sale del programa, del currículo; pero nunca sabemos si el sujeto se identifica o no con él. El caso del lenguaje es particularmente revelador. Aún cuando se esté usando la lengua indígena, se enseña el lenguaje con nociones formales, gramaticales, desvinculadas de la comunicación cotidiana. La lengua materna indígena no es la ganancia formativa que todos esperábamos. Este fenómeno lo hemos llamado *mutación de las prácticas comunicativas en contenidos curriculares* (MUÑOZ, 1998).

Hasta el momento, los modelos académicos interculturales y los aprendizajes correspondientes constituyen dimensiones poco elaboradas dentro de las ofertas de formación que proponen la mayoría de las universidades a la población estudiantil de origen etnolingüístico diverso, puesto que las innovaciones se concentran en elevar la calidad del clima sociopedagógico del aula con técnicas que reflejan la doctrina del activismo didáctico y en fomentar el uso oral y –en ocasiones– aplicaciones académicas y conversacionales de la escritura de la lengua indígena en los contextos del quehacer universitario. La formación de los alumnos indígenas sigue

padeciendo de la disyunción entre los contenidos programáticos y las prácticas socioculturales cotidianas. En general, el futuro de la educación intercultural para alumnos indígenas depende más de ciertos procesos sociales en curso que de concepciones pedagógicas, antropológicas y lingüísticas que concreten la inclusión de la etnodiversidad en la política pública de educación.

Reflexividad, concepciones sobre lenguas, hablantes y comunidades

Un manifiesto problema de desinformación envuelve los discursos y las prácticas de los actores educativos: maestros, padres, supervisores, que son articulaciones del sistema. Esta situación afecta tanto a las orientaciones y objetivos de la política educativa como a las tareas cognitivas que están involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, el mundo escolar se desarrolla sobre la base de ficciones estratégicas que permiten actuar, evaluar y reportar. Las frágiles bases de conocimiento e información científica e institucional generan prácticas *encubridoras*, tales como focalizar el interés en los productos y calificaciones terminales o la apropiación acrítica de las orientaciones y objetivos educacionales. Esto lógicamente impide la apropiación autogestionaria, endógena y crítica de las políticas, desde una perspectiva alternativa. Hay una abierta necesidad de rediseñar la organización educacional y el acceso a nuevos circuitos de información pedagógica, técnica, social que tiene el sistema, que debe circular de

una manera más adecuada para que los distintos sujetos puedan saber y actuar. Es el panorama futuro que propongo en la fig.4, más adelante.

Este episodio actual de la educación indígena latinoamericana sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la ética de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo, una antigua institución, vinculada en sus orígenes a un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias. Ciertamente, este cambio institucional no se explica en términos puramente pedagógicos, curriculares o lingüísticos ni elimina la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades.

Los numerosos significados producidos por las instituciones elaboradoras de políticas constituyen los componentes de un *espacio multilateral e institucional de conocimiento*, que funciona como referencia y acervo para formular normas legales, programas gubernamentales y acciones de comunicación. Estos significados conforman los documentos institucionales que operan como artefactos de segundo o tercer nivel de mediación en las acciones de protección, promoción y reconocimiento.

Las actividades reflexivas de los estudiantes indígenas bilingües en la educación superior reflejan que no solo

los razonamientos sociolingüísticos, sino también los patrones de comportamiento comunicativo y las preferencias lingüísticas poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación, debido a los efectos dinámicos de los cambios socioculturales y académicos globales y a procesos de desarrollo intelectual de los estudiantes. No obstante, es posible que los colectivos etnolingüísticos en la universidad actual adopten mecanismos simbólicos específicos y diferenciados para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

En suma, la constitución multicultural, formativa y diferenciada de la educación intercultural para estudiantes indígenas en América Latina muestra todas las características de un proceso de largo plazo que se constituye o reconstituye, según los casos, en estrecha vinculación con la reforma política del Estado y la reforma educativa nacional. Los modelos interculturales de la educación bilingüe y las teorías del aprendizaje intercultural no son herramientas visibles en las prácticas docentes específicas, sino discursos sin límites, en torno a la diversidad étnica, el pragmatismo didáctico y la hegemonía de la castellanización. La figura 4 propone una proyección esquemática de este tipo de desarrollo educativo.

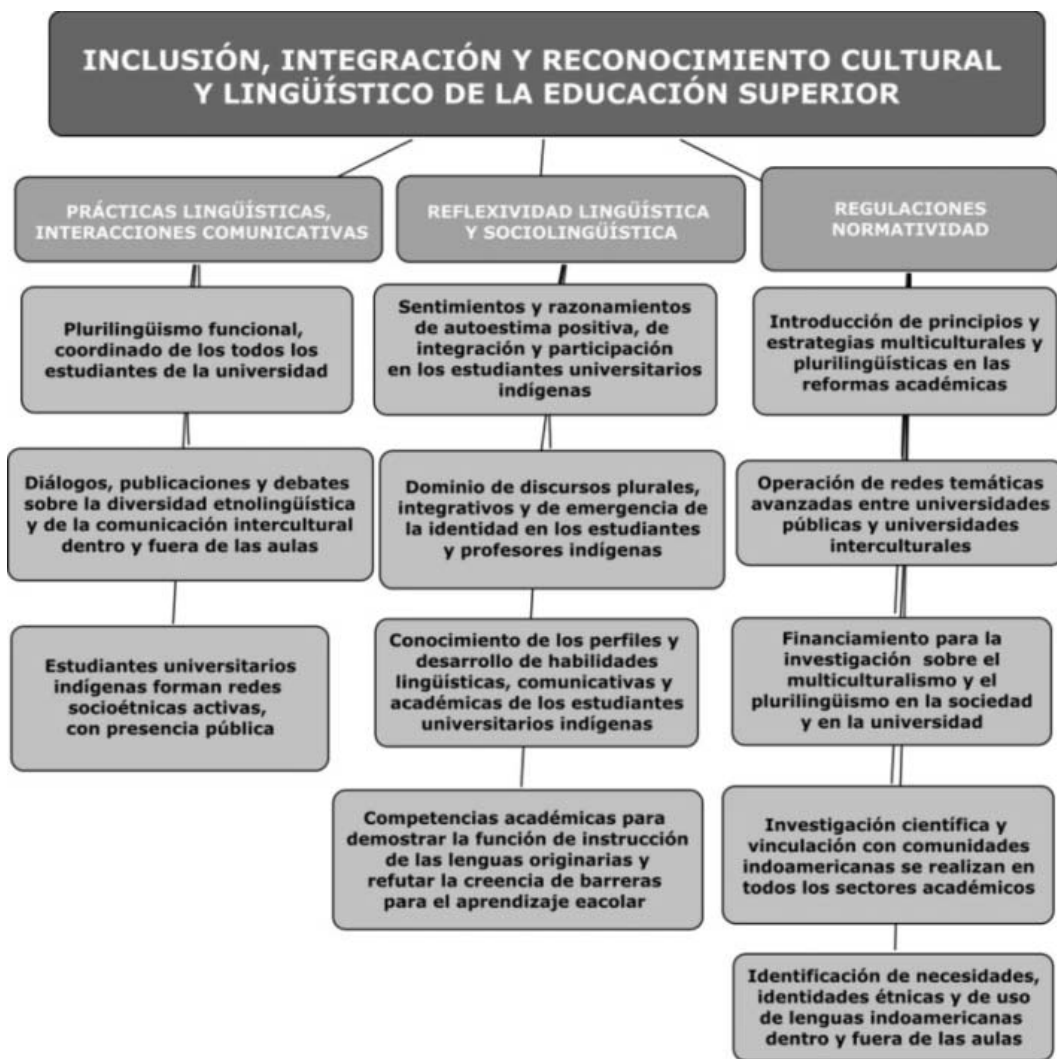


Figura 4 - Objetivos multiculturales y plurilingüísticos de la Educación superior.

A modo de hipótesis global, puede postularse que la transformación o enriquecimiento de la educación superior en regiones multiculturales y plurilingüísticas provendrá principalmente de movimientos sociales y de acciones de instancias localizadas en la base de la estructura universitaria, tales como programas, cursos

y proyectos de investigación, que tendrán resonancia, en la medida que se democratice la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, mediante formas de control comunitario. En la educación básica las formas de orientación provendrán de organizaciones comunitarias o directamente de la comunidad. En cambio, en la universidad es mucho más

indirecta la gestión. El estrato directivo de la educación superior sólo reflejará las condiciones políticas imperantes, sumándose a los acuerdos y compromisos nacionales e internacionales de los Estados. El nivel de diseño y evaluación de nuevos o convergentes modelos académicos de enseñanza y de formación multicultural continuarán sin coordinación, con una incidencia aleatoria en los procesos escolares y con una baja apropiación por parte de los profesores, hasta que se establezcan mejores condiciones profesionales del magisterio indígena y se produzcan conexiones adecuadas con las organizaciones etnolingüísticas y con la investigación científica de la educación pertinente a la diversidad etnolingüística y las diversas modalidades de la comunicación intercultural.

Las políticas interculturales se focalizan en la normatividad jurídica y en regulaciones de la vida académica universitaria. Los principios de las políticas interculturales que adoptan algunas universidades reflejan en gran medida el proyecto institucional de desarrollo educativo y, en esa medida, constituyen parámetros de contrastación con las expectativas y prácticas de los estudiantes indígenas.

Conclusiones

La organización multicultural de las universidades depende de políticas del Estado y de la capacidad de políticos de elaborar una concepción democrática de desarrollo centrada en el multiculturalismo y el reconocimiento de las identidades. Es un verdadero desafío cultural de nuestra

universidad difundir un acercamiento a la realidad social en la cual las diferencias culturales no implican la limitación de la identidad personal sino un ímpetu para el funcionamiento y, de hecho, una fuente de riqueza en la convivencia.

El multiculturalismo es un hecho que debe ser admitido y ser asumido en la educación superior. La decisión de combinar acciones de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias es de la mayor importancia para las sociedades multiculturales, sobre la base de negociaciones graduales entre los diversos actores de la institucionalización del multiculturalismo.

¿De qué tipo de teoría de política del lenguaje disponemos para la educación superior y para la sociedad, en general? La importancia de la cantidad de hablantes y del status o prestigio sobre el mantenimiento o desplazamiento de la lengua favorecen el empleo de un modelo de ecosistema sociolingüístico. Cualquier gestión sobre el lenguaje requiere de una comprensión precisa del multilingüismo y de la estructura social, así como del espacio social y demográfico multidimensional. Debemos saber mirar una situación multicultural y plurilingüística específica, después de que un estudio completo de sus dominios, a partir del análisis de los componentes que se ha propuesto en este trabajo. De cualquier forma, una propuesta democrática deberá armonizar el desarrollo de competencias y repertorios comunicativos con la libertad y la integración de las minorías etnolingüísticas en gobiernos de aceptación general.

No pocas legislaciones actuales se basan en premisas semiarticuladas sobre la naturaleza del fenómeno del multilingüismo que pretenden regular. De hecho, la comprensión de los fenómenos lingüísticos e identitarios por parte de los sujetos tiene raíces socioculturales que operan de un modo independiente al conocimiento científico e institucional. Esta estructura de desentendimiento motiva la adopción de premisas ambiguas - y a veces, erróneas - sobre el lenguaje, el bilingüismo y las metodologías propositivas de cambio plurilingüístico, a partir de las cuales pueden establecerse normas y discursos coercitivos que promueven efectos no deseados, tales como la exclusión de los hablantes de otras lenguas de las oportunidades educativas y otros servicios públicos. Pero cabe aclarar que las contribuciones al desentendimiento no provienen exclusivamente de las instituciones.

Si consideramos los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y el futuro idiomático y cultural de las poblaciones indígenas de México, puede postularse que los estudiantes bilingües indígenas - en comparación con los indígenas que no acceden a la universidad - encuentran en la educación superior y en sus políticas y prácticas académicas obstáculos específicos y menores para el logro de aprendizajes, habilidades

académicas, experiencias sociolingüísticas de integración y reflexividad crítica. Esta menor complejidad cognitiva, afectiva y valorativa se refiere a los efectos de la asimilación o sustitución lingüística y la cultura de discriminación de la población mexicana no indígena. Las representaciones de los hablantes convergen en dos de los mayores objetivos humanitarios: preservar la diversidad lingüística y la dignidad de todos los grupos etnolingüísticos históricos, a fin de hacer posible también la comunicación intercultural fluida y el sentimiento de solidaridad de la sociedad mexicana.

En la actualidad, la perspectiva dominante en el debate intercultural de la educación superior se refiere a las plataformas sociopolíticas y culturales generales, las cuales privilegian aspectos arancelarios, becas, cupos de participación, tutorías y acciones de sensibilización acerca de la diversidad lingüística y cultural, las cuales no permiten explorar metódicamente el proceso específico de profesionalización universitaria y el ciclo de desarrollo lingüístico, académico e intelectual que debieran experimentar los estudiantes indígenas bilingües, metas que están efectivamente incorporadas a la retórica de las políticas de equidad, inclusión y pertinencia que declaran las instituciones de educación superior.

Referencias

BALDERRAMA, Clara. *De la integración a la inclusión educativa*. Problemas y avances preliminares. Reporte Programa Doctorado en Antropología, UAM-Iztapalapa, Ms, 2010.

BARRENO, Leonzo. *Educación superior indígena en América Latina*. Estudios nacionales realizados por el IESALC / IESALC nacional Reports, 2004. Disponible en: <www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas /informe>.

BLOMMAERT, Jan. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and poliocentricity. *Journal of Multicultural Discourse*, v. 2, n. 2, p. 115-30, 2007.

_____. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CONSEIL Européen pour les Langues. *Nancy Declaration. Multilingual Universities for a Multilingual Europe Open to the World*. Berlin: Conseil Européen pour les Langues & European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates, 2006.

CRYSTAL, David. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FISHMAN, Joshua. Domains and the relationship between micro - and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell (Eds.). *Directions in sociolinguistics (435-453)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

GILES, Howard; TAYLOR, Donald M.; BOURHIS, Richard. Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data. *Language in Society*, v. 2, n. 2, p. 177-92, 1973.

GUMPERZ, John. The speech community. In: SILLS, David L. (Ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan Company, 1968. v. IX, p. 381-386.

_____. Social network and language shift. In: GUMPERZ, J. Cook; GUMPERZ, John (Eds.). *Papers on language and context: Working paper n. 46*, Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, University of California, 1976.

GUTIÉRREZ, Kris; MCLAREN, P. Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad. En: MCLAREN, Peter (Ed.). *Multiculturalismo revolucionario*. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México: Siglo XXI, 1998. p. 193-223.

HAUGEN, Einar. *Blessing of Babel: Bilingualism and language planning: problems and pleasures*. Berlin, New York and Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1987.

HYMES, Dell. Models of the Interaction of Language and Social Life. En: GUMPERZ, John; DELL Hymes (Eds.). *Directions in sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York, Chicago, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 35-71.

HOCKETT, Charles. *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan, 1958.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

- _____. Some principles of linguistics methodology. *Language in Society*, v. 1, n. 1, p. 97-120, 1972.
- MARGA, Andrei. Multilingualism, multiculturalism and autonomy. En: *Higher education for modern societies: competences and values*. Council of Europe higher education series n. 15, 30/6/2010, 2010.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación* 17. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, p. 31-50, 1998.
- SCHMELKES, Sylvia. Educación superior intercultural. El caso de México, Encuentro internacional Intercambio de Experiencias Educativas. *Estudios nacionales realizados por el IESALC / IESALC Nacional REPORTS*, 2003. Disponible en: <www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informe>.
- SPOLSKY, Bernard. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- WATTS, Duncan. A twenty-first century science. *Nature* 445 (7127), p. 489, 2007.
- UNESCO ETXEA. *World Languages Review*. Synthesis. Bilbao: UNESCO Centre Basque Country & Gobierno Vasco, 2004.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

As fronteiras da alteridade: “O outro – indígena” como provocador do discurso em Colombo e Pero Vaz de Caminha*

The borders of alterity: the indigenous alterity as a challenger of speech in Columbus and Pero Vaz de Caminha

Antônio H. Aguilera Urquiza**

Maria de Fátima Rocha Medina***

* O presente texto tem por base artigo publicado em ESPINA BARRIO, A. *Cronistas de Iberoamérica*, Salamanca: Ed. USAL, 2001.

** Doutorado em Antropologia pela Universidade de Salamanca / Espanha (2006). Professor da UFMS e na pós-graduação em Antropologia da UFGD.

*** Doutorado em Filologia Hispânica pela Universidade de León / Espanha (2004). Professora do Centro Universitário Luterano de Palmas, TO, Brasil.

Resumo

A partir dos textos de dois cronistas do século XV e XVI, Pero Vaz de Caminha e Cristóvão Colombo, levantamos elementos acerca das fronteiras epistemológicas da (re) elaboração do outro nestas narrativas, inicialmente históricas, porém, certamente presentes no cotidiano social contemporâneo, marcado por interações multiculturais. Tzvetan Todorov (1999) e M. Bakhtin (1999), teóricos da linguagem, E. Bueno (1998) historiador e Carlos Skliar (2003), educador, são as bases teóricas principais deste ensaio que pretende, através da literatura, repensar o papel central do “outro” nas relações e construções identitárias, em contextos marcados por realidades de fronteiras, negociações culturais, hibridações e espaços contraditórios.

Palavras-chave

Relações identitárias. Alteridade. Fronteiras.

Abstract

This essay analysis texts of Pero Vaz de Caminha and Cristóvão Colombo, which were two chroniclers from the fifteenth and sixteenth century. We raised elements about epistemological boundaries in (re) signifying of the others, found in these narratives, that were initially historical, but are certainly current in social nowadays, at the same time are being transformed by multicultural interactions. Tzvetan Todorov (1999) and M. Bakhtin (1999), language theorists, E. Bueno (1998), historian, and Carlos Skliar (2003), educator, are the theoretical bases of this essay. We purpose thinking from literature to rethink the “other” in identity relations and constructions in contexts that are marked by borders, cultural negotiations, hybridizations and contradictory spaces.

Key-words

Identity relationships. Otherness. Borders.

Primeiras aproximações

A partir dos debates do IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais, Fronteiras da Exclusão (UCDB, 2010) e no contexto das pesquisas acerca das relações interétnicas, em particular da criança indígena nas aldeias Guarani e Kaiowá do sul do Estado de Mato Grosso do Sul, e o processo de diálogo intercultural proposto para a educação indígena, entendida como espaço de fronteira e trânsito (cf. TASSINARI, 2001), nos propusemos a elaboração deste artigo, tendo como referência elementos da literatura clássica: os cronistas da Península Ibérica do final do século XV.

Voltamos ao contexto das grandes navegações (século XV), momento em que ocorre o radical encontro entre o “eu” europeu e o “outro” nativo americano, crônicas repletas de elementos que podem nos ajudar a entender as relações de alteridade, o processo de constituição do “outro” e da própria identidade do “eu”. Vivemos, na atualidade, em um contexto, onde cada dia torna-se mais difícil o diálogo do “eu” com o “outro”, o diferente. E, neste caso, não falamos apenas dos povos indígenas, mas, com segmentos minoritários da sociedade nacional, os diferentes a partir do recorte étnico, cultural, de gênero, deficiência, entre outros.

Como bem afirma, neste sentido, Duschatzky e Skliar (2001, p. 125), “o outro funciona como o depositário de todos os

males, como o portador das *falhas* sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído”.

Esta radicalidade do encontro entre o “eu europeu” e o “outro – nativo”, com toda sua carga de preconceitos, materializa-se no contato dos navegantes ibéricos com os nativos americanos, no final do século XV. No contexto do Renascimento, depois de longo período de silêncio, quando a palavra, especialmente a palavra escrita, pertencia a poucos, os europeus rechaçam a obscuridade medieval e teocêntrica, recuperando os clássicos e o espírito humanista. Além disso, saem em busca de novos horizontes, sobretudo de horizontes geográficos.

Os séculos XV e XVI, especialmente, foram marcados por algumas novidades importantes como a invenção da bússola, preciosa para as viagens marítimas, e pela invenção da imprensa, que proporcionaria não só a divulgação de importantes obras clássicas, mas também, o registro dos fatos que estavam ocorrendo e aqueles que estavam por vir.

Estando em uma privilegiada situação geográfica, a península Ibérica desempenhará um importante papel nesse cenário e momento histórico, tirando de tudo o máximo proveito. Na Península Ibérica, mito e história se misturam de forma

quase indissolúvel: a ancestral tradição céltico-druídica, o paganismo germânico, o misticismo islâmico, as lendas da cavalaria de Carlos Magno, as antigas profecias bíblicas, as fábulas milenárias, os templários e suas buscas pelo Santo Graal, o espírito das Cruzadas, etc. De acordo com Eduardo Bueno (1998), todos estes ingredientes se misturam para fundir a nacionalidade e identidade ibérica, modelando seu projeto de conquistar o mundo através da navegação pelos mares. Inicialmente com o propósito comercial de chegar até as Índias por via marítima e depois, com o 'descobrimento' de novas terras, o mandato primordial de levar a fé cristã aos "povos primitivos". Assim que, durante pelo menos cem anos, a política portuguesa, inicialmente, e depois a espanhola durante um tempo mais prolongado, serão a ponta de lança de toda a expansão europeia.

Objetivos comuns

Quase todos os cronistas deste período inicial (séculos XV e XVI) compartilham os objetivos comuns de transmitir ao centro (reinos europeus) as impressões do "outro" (do desconhecido), percebidas na "periferia" do mundo que começa a ser conhecida nestes tempos; outro objetivo explícito, na prática, é a missão de "transmitir à periferia o modelo de vida" da civilização cristã, branca e machista da Europa Ocidental. Dentre os muitos cronistas que, neste período, navegavam pelos mares, destacamos dois que aqui nos interessam, principalmente pelos primeiros registros escritos que fizeram sobre as terras onde

foram: Colombo e Pero Vaz de Caminha, um como comandante de uma frota e outro como escrivão.

Cristóvão Colombo, navegante genovês (ou nascido em Savona em 1451 - Valladolid, 1506), entrou para o serviço da rainha de Castilha em 1492 e obteve dela três caravelas, saindo de Palos em 3 de agosto de 1492 e chegando finalmente no dia 12 de outubro daquele mesmo ano ao continente americano. Regressou a Espanha em 1493; impenderia outras quanto viagens, voltando definitivamente em 1504, depois de explorar quase toda a América Central.

Pero Vaz de Caminha, por sua parte, nasceu na cidade do Porto, por volta de 1450 e se tornou conhecido em seu país pela carta que escreveu ao rei Dom Manoel I de Portugal, relatando o descobrimento do Brasil em 1500. Morreu em seguida, na mortandade que sofreram os portugueses no porto de Calicute na Índia, em dezembro de 1500. De estilo elegante e refinado, demonstra ser um homem muito culto e de educação humanística, relatando com erudição os nove dias de sua permanência na expedição no Brasil.

Mais que uma reflexão histórica, a opção deste trabalho, como explicitado anteriormente, é a tentativa de uma leitura a partir do ponto de vista da antropologia e da linguística. Por isso uma das chaves teóricas é Bakhtin (1999) quando fala sobre o signo e seu potencial ideológico, e propõe uma concepção de ser humano, fundamentada nas relações sociais e simbólicas; a chave oferecida por Todorov (1999) em seu texto sobre *A conquista da*

América e a questão do outro, ou seja, o “outro” como o que provoca a produção de cultura de Geertz, o qual a concebe como uma “teia de aranha que é construída ou tecida pelas pessoas, ao mesmo tempo em que sofrem suas conseqüências” (GEERTZ, 1990, p. 04).

A produção textual de Pero Vaz de Caminha

Com relação aos procedimentos de produção textual, Caminha apresenta posturas distintas quando ele produz os textos e se faz narrador. Neste caso, poderíamos tomar a condição do narrador em duas visões consideradas como do *ver* e do *parecer*. A primeira, relacionada com o relato, parte das vivências, e a segunda, que insinua a ideologia do branco europeu, se fundamenta nas impressões da vivência.

No início de sua carta, Caminha, sabendo-se um narrador dentre muitos outros do grupo, sabe também que uma mesma realidade pode ser vista e interpretada sob diferentes ópticas:

A pesar de que o comandante em chefe de vossa frota assim como os demais capitães escrevem a Sua Alteza para anunciar-lhe o descobrimento desta nova terra que, por Vos, nesta travessia, acabamos de descobrir, não deixarei de minha parte de dar-lhe conta dele o melhor que possa (Carta de Pero Vaz de Caminha, p. 2).

A postura de autor expressada anuncia as possibilidades do narrador e seu desejo enquanto ao relato: “Que Vossa Alteza, no entanto, estime considerar minha boa

vontade mais que minha ignorância”. Na introdução, define o objetivo de seu relato, que se limitará à chegada à nova terra: “Sobre a navegação e as singraduras não lhe direi nada a Sua Alteza, uma vez que para seu conhecimento começo agora”. Fala também de sua intenção de escreva, onde insinua a estrutura do texto, como relato e como conjunto de impressões. Os dois planos são do *ver* (os fatos) e do *parecer* (as impressões sobre os fatos).

No primeiro caso, os movimentos dos marinheiros, as ordens de comando, os intentos de comunicação com os indígenas, são afirmativos da perspectiva do *ver*, em que os relatos são afirmativos e minuciosamente descritivos. No segundo caso, as descrições parecem ser de um estrangeiro extasiado com uma nova realidade em relação a seus costumes. Essas impressões insinuem o imaginário do produtor do texto. Em uma parte, por exemplo, Caminha escreve que os indígenas “são muito polidos e muito limpos, pelo qual me parecem mais reluzentes que os pássaros ou os animais [...] o qual faz supor que não têm nem casa nem cobertura onde resguardar-se”. Quando Caminha fala de suas impressões, o faz na primeira pessoa do singular, porém, quando relata fatos vividos conjuntamente, o faz no plural: “De fato, até agora não vimos nenhuma casa nem nada que se pareça com uma”.

Segundo o relato de Pero Vaz de Caminha, a comunicação entre portugueses e indígenas se dá por gestos e atitudes e não por palavras, como também está descrito nos comentários de Cristóvão Colombo. É concretizada de acordo com as

conveniências dos brancos, entre os quais Caminha se inclui:

Um deles viu as contas brancas de um rosário, pediu por gestos que lhe déssemos, se divertiu muitíssimo, o colocou no pescoço e logo o tirou e o enrolou no braço: e assinalava a terra e logo as pérolas e o colar do comandante, como que dizendo que os trocava por ouro. Isto nós compreendemos perfeitamente já que era nosso desejo. Porém, se nos dissesse que ele teria gostado de levar o rosário e também o colar, teríamos feito como se não tivéssemos entendido, já que não pensávamos em presentear (Carta de Pero Vaz de Caminha, p. 4).

A conquista ideológica pela palavra

Olhando a “conquista” com os olhos de Bakhtin, poderíamos dizer que o discurso dos cronistas se impôs a partir das leituras que eles faziam sobre as “novas terras” inclusive antes de viajar: praticamente já sabiam o que iam escrever aos reis, seus destinatários privilegiados, porque eram os patrocinadores das viagens. Estando diante de outros povos, com discursos diferentes, em nenhum momento tentaram estabelecer interações verbais ou qualquer outro tipo de compreensão do “outro”, não-europeu, como possível interlocutor.

Segundo Bakhtin (1999), o discurso individual se constrói a partir do discurso do “outro”, entre pessoas que sejam simultaneamente locutoras e interlocutoras, em um tempo e espaço concretos, proporcionando combinação de gêneros e vozes,

em uma relação horizontal na qual todas elas têm igual valor.

Todorov (1999), dialogando com Bakhtin, afirma que a semiótica não pode ser pensada fora da relação horizontal com o “outro”; ou seja, a linguagem só existe porque existe um *eu* que se põe em relação com um *tu* pelo qual se sente provocado. Ao mesmo tempo, entretanto, que é um “tu” que provoca, também em um “eu” que se sente provocado pelo “outro”. Nesse clima de consentimento, resultado de tensões e provocações dialógicas e dialéticas de indivíduos socialmente organizados onde surgem os signos.

No entanto, a atenção dos cronistas se baseará unicamente em si mesmos (locutores) através da escritura de textos que expressavam exatamente seu ponto de vista ou, todavia, o ponto de vista dos interlocutores distantes: os reis e demais europeus interessados nas notícias da América somente como fonte de riquezas. “Dizia aos homens que o acompanhavam que, para fazer para os Reis uma relação de tudo quanto viam, mil línguas não bastaram para expressá-lo nem sua opinião escrevê-lo”. Em uma relação vertical, muitas vozes foram silenciadas em detrimento do privilégio de uma, já que os colonizadores se sentiam superiores aos povos encontrados. Gestos, atitudes, símbolos, objetos, e tantos outros signos ideológicos para aquelas comunidades americanas.

Muitos deles ou quase a maior parte dos que andavam ali traziam aqueles bicos de osso nos beijos. E alguns, que andavam sem eles tinham os beijos furados e nos buracos uns

espelhos de pau, que pareciam espelhos de borracha (Carta de Pero Vaz de Caminhada, p. 4).

Nesse contexto, Cristóvão Colombo faz a mesma coisa: “Todos pareciam-se com aqueles de que já falei, mesma condição, também nus, e da mesma estatura” (17.10.1492, *apud* TODOROV, 1999, p. 58).

Entre a diversidade de signos mediadores da interação humana, Bakhtin (1999, p. 73) elege a palavra como a mais importante:

Este aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa que na linguagem. A palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja unida a essa função, nada que não haja sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

De acordo com Geertz (1990) na visão cotidiana os fatos se interpretam como se fossem tecendo fios de culturas, consequências do choque entre estes mundos distintos. Ainda mais nesse contato com o “outro”, trouxeram como consequência suas impressões que chegaram até os dias de hoje pela palavra escrita, ainda que de maneira unidirecional, já que não houve interação com o discurso alheio. Os textos dos cronistas estão assinalados pelo silêncio das vozes nativas, como se estes povos não falassem também, como se não tivessem um código lingüístico.

O discurso do “outro”

Quando Todorov (1999) questiona as atitudes de Cristóvão Colombo (por suposto que também serve para Pero Vaz de Caminha, ainda que não seja mencionado), sua voz está de alguma maneira entrelaçada com a de Bakhtin. Colombo foi um homem que construiu suas relações sociais em uma formação religiosa medieval que era, todavia, muito forte. No entanto, já despontavam questões renascentistas com todas suas consequências, como, por exemplo, a potencialidade humana como fruto de sua racionalidade. Isto significa que os signos semióticos e ideológicos entre os conquistadores (Colombo e Caminha) e os nativos eram distintos e, por conseguinte, carregados de diferentes valores. “Todo signo resulta de um consentimento entre indivíduos socialmente organizados no transcorrer de um processo de interação” (TODOROV, 1999, p. 45). Ademais, as consciências individuais eram portadoras de discursos e valores totalmente diferentes entre si. Isto justifica, por exemplo, o assombro de Colombo e Caminha diante dos nativos que trocavam seus objetos, inclusive ouro, por coisas sem nenhum valor (inclusive por copos de vidros quebrados). “Tudo o que possuem, dão em troca de qualquer coisa que lhes ofereça, e aceitam em troca, assim mesmo, pedaços de vasos e copos de vidro quebrados” (Carta de Santangel, 1493 *apud* TODOROV, 1999, p. 45).

Colombo e Caminha se “esquecem” de que os nativos estão situados em um espaço diferente da Europa com toda sua

história, e que os objetos possuem valor de acordo com o significado produzido em determinado contexto, a partir de relações sociais específicas. Às vezes, um objeto não passa de sua forma natural, no entanto, em outros casos o mesmo pode adquirir forma ideológica. Por exemplo, o ouro, para o contexto europeu, era semiótica-mente ideológico porque se transforma em instrumento de poder e riqueza. Na busca deste metal, os viajantes enfrentaram os perigos do mar desconhecido, deixando famílias e outros bens. Ao contrário, para os nativos da América, o ouro era mais um de seus adornos, que traziam no corpo e certamente poderiam ser trocado por uma pena colorida. Colombo e Caminha foram incapazes de perceber o Outro em toda a sua diferença. Skliar (2003) nos lembra da colonialidade presente em toda cultura.

E o é, em termos de uma imposição aos outros de uma espécie de lei do mesmo: a mesmidade, que persegue por onde quer que seja a alteridade, como se fosse sua sombra; uma sombra da própria língua, uma sombra lingüística (SKLIAR, 2003, p. 104).

Com relação à concepção dinâmica da linguagem, nada tem o discurso acabado, pois todos estão em processo dinâmico de intercâmbio e de construção permanente. O discurso alheio deve encontrar espaço naquele do autor para fortalecê-lo, ou mudá-lo se assim for necessário. Conforme os textos, tanto Cristóvão Colombo como Pero Vaz de Caminha preferiram a descrição de objetos e coisas

da natureza, rechaçando aquilo que o “outro – indígena” tinha para dizer. Colombo afirma que

[...] aqui, os peixes são diferentes dos nossos, que é uma maravilha. Há alguns que são, como os galos, enfeitados das mais lindas cores do mundo: azuis, amarelos, vermelhos e todas as cores. (*apud* TODOROV, 1999, p. 28).

Segundo a carta de Santangel (*apud* TODOROV, 1999, p. 32), Colombo nomeia tudo o que vê a partir de seu contexto, como se nada tivesse nome antes. Na Bíblia, nomear é dar existência a algo. Assim que, ao sentir-se provocado, trata de pôr nomes de sua língua, de sua cultura, tentando fazer nascer o que ali já existia há muito tempo: os conquistadores ignoraram os nomes já existentes e nomearam tudo novamente, para possuir aquilo que já pertencia a outros.

A língua sempre acompanha o império; os espanhóis temiam que, perdendo sua supremacia em uma, pudessem perder também no outro. Não estaria aí a insegurança de Colombo? Seria possível que o silêncio de todos os pontos geográficos da América, cheios de milhares e milhões de vozes de tão variados povos, incomodou a Colombo? Para Bakhtin, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Ao impor sua palavra, sua linguagem com toda a carga ideológica, Colombo não leva em conta o processo criador e construtor pelo qual passaram as terras e os povos americanos. Impondo sua palavra, Colombo desencadeia

simultaneamente um processo de dominação de tudo o que a palavra (semioticamente ideológicas) representa. (TODOROV, 1999, p. 269).

Certamente por isto, o Almirante e o escrivão olham aos nativos, também, como “meras peças” descritivas, incluindo a todos, mesmo sendo de várias nações, lhes impuseram um único nome – índios – o qual foi transposto erroneamente de outro contexto. Além disso, tratam aos nativos como macho/fêmea: “Quando nossas caravelas tiveram que partir para a Espanha, reunimos em nosso acampamento mil e seiscentas pessoas, machos e fêmeas desses índios, dos quais embarcamos em nossas caravelas” (MICHELE DE CUENO *apud* TODOROV, 1999, p. 56) e, ainda mais, como objetos ou animais: “Enviei alguns homens a uma casa na margem oeste do rio. Eles me trouxeram sete cabeças de mulheres, jovens e adultas, e três crianças” (Idem, p. 57).

Considerações finais

Nossas realidades são fundamentalmente construções discursivas em busca daquilo que dá sentido diversificado à existência. Pensar e trabalhar “interfaces” e interpretações possíveis dos diversificados mundos de sentido que os humanos têm criado em sua larga trajetória de contatos e relações interétnicas, foi nosso objetivo. Nenhuma teoria do sujeito, individual ou coletivo, tem sentido, se não opera basicamente com os campos do signo e do sentido mesmo. As palavras nos seduzem justamente porque nós humanos somos seres simbolizados e simbolizadores. Exis-

timos não só porque nos alimentamos, e sim porque estamos imersos em mundos de sentido, nadamos em piscinas de significações.

Na situação dos cronistas, especialmente Cristóvão Colombo e Pero Vaz de Caminha é impossível que eles escrevessem sem deixar refletir no texto seu entorno cultural e ideológico, assim como seria ainda mais difícil que eles escrevessem sem a provocação causada pelas impressões das pessoas do “novo mundo” e seus costumes culturais. Usualmente os cronistas o fazem, em forma de comparação, seja, o “outro” a partir de nós mesmos. Porém, trata-se de uma via de mão dupla, porque a diferença do “outro”, às vezes com um silencioso grito questiona nossos costumes ocidentais e “civilizados”. Ao mesmo tempo, vale a pena lembrar que existimos a partir deste mesmo “outro”. Duschatzky e Skliar (2001, p. 124) afirmam que a mesmidade necessita do outro:

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos.

Assim também ontem, como hoje, partimos de nosso próprio ponto de vista para nos constituir em nossos discursos, em nossa existência, sempre procurando depositar no diferente aquilo que tememos

estar em nós mesmos. No discurso colonizador de Caminha e Colombo, como nos discursos colonizadores da atualidade, o diferente é, no máximo, alguém a quem se deve “tolerar”, enquanto buscamos transformar o “outro” em “nós”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. (Col. Terra Brasilis, v. 1).
- CHANDEIGNE, Michael. *Lisboa extramuros 1414-1580*. Madrid: Alaliza Editorial, 1990.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da anúncio: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- PABLOS, Juan de. Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajlín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, p. 223-53, 1999.
- SIMÕES, H. Campos. Carta de Pêro Vaz de Caminha a El-Rei don Manuel sobre o achamento do Brasil. *Revista FESPI* (edição especial), 1996.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WERTSCH, James V. *Vocês de la mente*. Um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediana. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

Recebido em maio de 2011.

Aprovado para publicação em junho de 2011.

Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas

Racial relationships and education: the continuing education of teachers of basic school - demonstrating some factors related to the policies established

Iolanda de Oliveira

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – USP.
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. E-mail: iolanda.eustaquio@globo.com.

Resumo

Neste artigo, trata-se da formação continuada de profissionais do magistério que atuam na escola básica, a partir da qual se salientam dois fatores distintos observados na análise de dois cursos: a presença dos profissionais por cor e os temas privilegiados pelos docentes em suas práticas profissionais, a partir dos conteúdos ministrados. Foram selecionados para a realização do presente estudo dois cursos, sendo um deles de especialização e outro de extensão, ministrado à distância. Os resultados apontam a necessidade da tomada de conhecimento de parte dos profissionais brancos da sua responsabilidade na promoção da igualdade racial e as contribuições do tipo de formação ministrada para uma prática pedagógica comprometida com a questão racial.

Palavras-chave

Negro. Educação. Magistério.

Abstract

This article is intended to demonstrate the continuing education of teachers of basic school from which two distinct factors arise through the observation of two courses: the presence of the professionals on the basis of color and the topics highlighted by the teachers in their practice stemmed from the given courses. Two courses were thus selected for the current research: a specialization course and a distance learning one. The results lead to the conclusion that the white professionals should be more aware of their responsibility concerning the promotion of racial equality through a pedagogical practice which has to be committed to the racial issue.

Key-words

Black. Education. Teaching

Introdução

A formação continuada de professores da escola básica, com vistas a educação para as relações raciais, tem sido objeto do trabalho do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, conforme já declarado em outras publicações. Entretanto, tal esclarecimento se faz novamente necessário, para situar imediatamente o leitor, sobre o lugar a partir do qual este artigo é produzido, sem remetê-lo a produções publicadas anteriormente.

Desde sua aprovação pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF, o Programa privilegia a pesquisa, o ensino e a extensão, enfatizando, em seus primeiros anos, a formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de cursos de extensão.

Para maior compreensão dos leitores sobre o perfil dos profissionais que são formados, reapresenta-se as disciplinas que compõem o currículo dos cursos.

Os conteúdos básicos dos cursos oferecidos pelo Programa foram determinados por meio do diálogo com os profissionais que atuam na respectiva formação e dos egressos das primeiras turmas.

Como resultado, que no momento exige nova reformulação, têm-se no curso de pós-graduação as seguintes disciplinas: História da África, O negro na história do Brasil, Teoria Social e Relações Raciais, Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, O Negro no Ensino da Língua e da Literatura, Pesquisa Educacional e Relações Raciais,

Mitologia e Cosmologia Africana e Relações Raciais e Subjetividade, totalizando 375 horas aulas, acrescentadas de um semestre para elaboração e desenvolvimento da monografia, sob a forma de um projeto de transformação a partir do qual são produzidos saberes, orientando-nos pela teoria de René Barbier sobre pesquisa ação.

Para os cursos de extensão, cuja carga horária é de 180 horas-aula, as disciplinas do curso de pós-graduação, excluindo-se a Pesquisa Educacional e Relações Raciais e Relações Raciais e Subjetividade, são ministradas de forma condensada. Nestes cursos é exigido, como trabalho final, o planejamento de uma atividade sobre o negro, para o público com o qual os cursistas exercem sua atividade profissional, em geral estudantes da escola básica, e em outros casos em que a atividade exercida é a direção, coordenação ou supervisão, essa é planejada para os docentes, a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o mesmo ocorrendo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com a exigência de um Plano de trabalho no qual a questão racial negra é incorporada e cujo desenvolvimento do conteúdo racial é acompanhado e orientado durante um semestre.

O propósito dos cursos é oferecer aos profissionais docentes condições necessárias a uma atuação satisfatória com a diversidade racial brasileira, buscando-se ampliar o comprometimento com a equidade em educação para com outros grupos que compõem a diversidade humana e que por suas particularidades, foram colocados em situação de inferioridade.

Neste artigo, discute-se duas questões evidenciadas nos citados cursos, sendo que o curso de extensão do qual os dados são apresentados foi ministrado sob a modalidade à distância, com uma carga horária presencial de 24 horas-aula, do total de 180 horas.

Os dois fatores evidenciados e aqui discutidos são os seguintes: a cor dos cursistas selecionados e os temas privilegiados nos projetos de transformação da educação pelos mesmos.

A cor dos cursistas selecionados

Ao longo dos cursos, ministrados a partir de 1995, quando o Programa foi aprovado, percebe-se que a cor predominante dos cursistas é a negra, a despeito da equipe de seleção não ter a cor dos candidatos como critério de seleção.

Para os cursos de pós-graduação a seleção é feita em três fases: realização de uma prova escrita sobre tema educacional, com caráter eliminatório, análise do *curriculum vitae*, privilegiando os que atuam na escola pública e realização de entrevista, ambas também eliminatórias, mas com peso menor do que a prova escrita. Por motivo de entender-se que a reversão dos problemas sobre a diversidade humana, decorrentes da invenção social, são da responsabilidade de toda a população, a cor do candidato não é incorporada nos critérios de seleção em nenhuma das fases.

Para os cursos de extensão o único critério é a análise do *curriculum vitae*, privilegiando os que atuam na escola básica pública. No caso do número de candidatos,

a partir deste critério, exceder ao número de vagas, elege-se outros, mas entre estes, não se inclui a cor dos candidatos.

A presença majoritária de negros nos cursos oferecidos é oposta ao que ocorre comumente na universidade em que a presença branca é predominante, conforme comprovam os dados de órgãos oficiais como IBGE e IPEA. Outro fator que se opõe ao constatado é o resultado da pesquisa realizada pelo Penesb, cuja publicação intitula-se *Cor e Magistério* (OLIVEIRA, 2006). Realizada a partir do censo de 2000, por meio da análise de 19 estatutos estaduais de magistério e pela aplicação de questionários e realização de entrevistas em seis escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, obteve-se como resultado, entre outras constatações, que o magistério de modo geral, sem estratificação por graus ou níveis de ensino, é feminino e branco, sendo as professoras negras mais representadas no primeiro segmento do ensino fundamental, correspondendo a 40% do total e, portanto, com uma diferença de 20% a menos que a presença branca. Nos segmentos e graus de ensino subsequentes, percebe-se o desaparecimento gradativo da presença negra e das mulheres até o ensino superior, cuja predominância é de homens brancos. Constata-se, portanto, a discriminação de raça e de gênero no interior do magistério. Tais resultados, datando do final do século XX e da primeira década do século XXI, estão a exigir nova pesquisa para que se constatem a persistência ou não do que foi evidenciado, a despeito da ausência, neste período, de políticas públicas visando

à democratização de gênero e de raça no interior da profissão do magistério.

Considerando-se que os cursos aqui analisados destinam-se aos profissionais da escola básica em que a prevalência é de mulheres brancas, necessariamente seriam majoritárias também nos cursos oferecidos para formação continuada que privilegiam professores que atuam neste nível de ensino. Surge daí, entretanto, algo a ser pesquisado. A constatação de que o magistério é feminino e branco não se faz pela desagregação público/particular e, nos cursos, privilegia-se o público, o que anuncia a necessidade de que esta desagregação se faça em futuras pesquisas, a fim de responder à seguinte questão: a constatação de que o magistério é feminino e branco se mantém quando os dados são desagregados público/privado?

A cor no curso de Pós-graduação *lato sensu*, oferecido no período 2005/2006

Na tentativa de obter uma compreensão científica do fenômeno cor nos referidos cursos, que nas turmas anteriores foi observada sem o rigor que a produção de conhecimentos exige, realizou-se um estudo sobre os candidatos da turma cujo curso se realizou no período citado, obtendo-se os resultados que se seguem.

O público alvo do curso foram os docentes de educação infantil, ensino fundamental e médio, portadores de diploma de graduação, psicólogos, orientadores, supervisores, administradores educacionais e outros profissionais, priorizando-se os da

área de educação em exercício na escola pública.

O processo de seleção para o curso constou de três fases: uma prova escrita do tipo dissertação, análise do *currículum vitae* e entrevista, todas eliminatórias. É importante reafirmar que em nenhuma das fases a cor foi incluída entre os critérios de seleção, porque se entende que a educação para as relações etnicorraciais é da responsabilidade de todos os educadores, independente do pertencimento racial.

Inscreveram-se para o curso 189 candidatas, sendo que compareceram para a prova escrita 144, o que corresponde a 76%, com um número de faltosos de 24%.

Tabela 1 - Inscritos por cor

COR	n.	%
Negra	61	32
Branca	75	40
Não declarada	53	28
Total	189	100

Entre os inscritos, os brancos representam maior percentual, seguido dos negros e com um expressivo percentual de não declarados.

Em relação ao total dos que compareceram à prova escrita, os percentuais por cor têm ligeiras alterações com pequeno acréscimo dos negros e não declarados e também com ligeiro decréscimo do percentual de brancos. Conseqüentemente, o percentual de não comparecimento por cor, com predominância dos brancos, tem um percentual equiparável de negros e não declarados. Observa-se que do total de

inscritos, os brancos correspondiam a 40%, sendo o grupo racial mais representado, percentual que se eleva em relação aos inicialmente desistentes.

Tabela 2 - Inscritos que compareceram e ausentes à prova escrita por cor

	COMPARECERAM		NÃO COMPARECERAM	
	n.	%	n.	%
Negros	49	33	12	27
Branca	54	38	21	46
Não declarada	41	29	12	27
Total	144	100	45	100

Submetidos à prova escrita, percebe-se que os negros que representavam 32% dos inscritos e 33% dos que compareceram a esta fase da seleção, passam a representar 54% dos classificados.

Os brancos que no momento da inscrição representavam 40%, ultrapassando significativamente o percentual de negros e dos não declarados, mantêm vantagem no comparecimento, mas na classificação como resultado da prova escrita, passam a representar um percentual muito abaixo da representação negra, sendo os não declarados os menos representados.

Percebe-se que é nesta fase que os negros passam a representar um percentual significativamente mais elevado que os brancos e não declarados, mantendo esta posição até o final do processo de seleção, quando representa 70% dos classificados.

Em nossa análise, procura-se refletir sobre as possíveis causas do sucesso de um maior percentual de negros na prova escrita, o que em geral não ocorre em todo

o sistema educacional brasileiro, no qual os negros são evidenciados em situação inferior a dos brancos e, portanto, significativamente menos representados no ensino superior.

Alguns fatos contribuem para esclarecer o que foi evidenciado. Consideramos como possível o conteúdo selecionado para a prova escrita por meio da bibliografia indicada que foi a seguinte:

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil. *Lei 10639/03*.

CNE. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*.

CNE. *Resolução n. 1/2004*.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

A partir desta bibliografia, foi elaborada a prova escrita que se apresenta a seguir:

PROVA DE SELEÇÃO

Escolha uma entre as três questões apresentadas e disserte sobre o tema escolhido por você, com ênfase na bibliografia indicada:

- 1 – A questão étnico racial na construção do currículo escolar
- 2 – A questão étnico racial no Projeto Político Pedagógico
- 2 – A educação escolar para as relações étnico raciais: possibilidades e limitações

Ainda que a questão negra, bem como a de outros grupos rejeitados, seja da responsabilidade de toda a sociedade, devendo ter uma intervenção efetiva de parte do estado, é possível que, uma bibliografia selecionada e as questões colocadas, que destacam a educação para a diversidade racial, com ênfase na população negra, provoquem maior interesse nos docentes negros, ainda que esta seja uma possível constatação, que anuncia possíveis equívocos de parte dos candidatos brancos. A seleção da bibliografia relacionada teve como critério, a necessidade de dar espaço aos profissionais que tivessem o domínio de questões básicas sobre as discussões contemporâneas em cuja pauta o negro está presente. Embora, se saiba que estas questões deveriam ser do domínio de todos os docentes que atuavam na década considerada, no sistema educacional, é possível que afetados pelo ideal de branqueamento e atribuindo tal responsabilidade prioritariamente aos ne-

gros, os profissionais brancos, ainda que inscritos e tenham comparecido à prova escrita em um percentual maior que os outros dois grupos, seu desempenho em termos de grupo apresenta desvantagem em relação aos negros, que nesta fase avançam, mantendo esta posição até o final da seleção.

A partir do constatado, pode-se inferir que para os negros, o conteúdo selecionado foi mais relevante ao contrário do que em geral ocorre no interior do ensino superior.

Destaca-se sem dúvida, como proposta da equipe organizadora da seleção, ter como critério de seleção, o significado social dos conteúdos a serem ministrados, em face ao tema do curso.

A relação entre educação e sociedade, a comprovação desde a escola nova da importância da seleção de conteúdos privilegiar os interesses e as necessidades dos educandos, precedida das ideias de Comenius no século XII, o qual rompe com a suposta neutralidade da escola tradicional, passa-se a uma pedagogia progressista que privilegia a questão de classe social e atualmente esta pedagogia propõe para a escola, o desafio de uma educação para a diversidade e neste caso particular, a questão que se coloca é a educação para a diversidade racial brasileira. Tais teorias legitimam a educação para a igualdade racial e, portanto, uma seleção de profissionais que tenha como exigência, para com os inscritos, o domínio de conteúdos mínimos que expliquem a situação de inferioridade do negro e das exigências legais em relação a educação

da diversidade racial, em um momento histórico brasileiro em que tais questões suscitarão discussões no âmbito de toda a sociedade.

Tabela 3 - Candidatos classificados e não classificados na prova escrita por cor

COR	CLASSIFICADOS		NÃO CLASSIFICADOS	
	n.	%	n.	%
Negros	40	54	9	13
Branca	30	39	24	34
Não declarada	5	7	36	53
Total	75	100	69	100

Entre os 75 classificados na prova escrita, foram selecionados 57 para a entrevista por meio do *curriculum vitae* que privilegiou os profissionais da escola pública e entre estes, os docentes que em sua carreira, evidenciaram interesse pela formação continuada por meio da participação em cursos e eventos. As trajetórias profissionais desprovidas deste aspecto foram eliminadas, sendo estes os dois principais critérios utilizados nesta parte da seleção.

Esta fase manteve uma aproximação aos percentuais anteriores por

cor entre os 57 selecionados, com uma permanência maior do percentual de negros.

Na fase da entrevista a qual foi realizada para estabelecer a relação entre os dados do *curriculum vitae* e a fala dos candidatos, foram eliminados 12 inscritos, entre os quais seis brancos, dois pretos e os cinco não declarados. Entre estes, dois brancos e três não declarados foram classificados, mas não fizeram a matrícula no período determinado, sendo por este motivo, eliminados.

Tabela 4 - Inscritos, classificados e não classificados por cor

COR	INSCRITOS		CLASSIFICADOS		NÃO CLASSIFICADOS	
	n.	%	n.	%	n.	%
Negra	61	32	32	70	29	15
Branca	75	40	13	30	62	32
Não declarada	53	28	---	---	53	28
Total	189	100	45	100	144	100

Os concluintes, em um total de 28 cursistas que corresponde a apenas 62% dos inicialmente matriculados, mantiveram a prevalência de negros em proporção equiparável aos que iniciaram o curso.

A presença negra no curso de extensão Educação para as Relações Raciais, na modalidade a distância, nos polos de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, ministrado em 2009/2010

Buscando avançar na compreensão do fenômeno da prevalência de negros nos cursos sobre a educação da população negra, incorporou-se neste estudo entre outros aspectos a cor dos cursistas, também a partir da inscrição.

Recorrendo igualmente a aspectos quantitativos, apresentam-se os resultados evidenciados na inscrição até a fase final do curso.

Tabela 5 - Número de inscritos por polo/cor

MUNICÍPIO/POLO	COR					Total
	Negra	Branca	Indígena	Amarela	Não declarada	
Duque de Caxias	31	13	1	0	8	53
Itaguaí	27	11	0	0	16	54
Magé	26	12	0	2	2	42
Nova Iguaçu	46	21	0	0	4	71
Rio das Ostras	52	27	0	4	5	88
Total Geral	182	84	1	6	35	308

Tabela 6 - Percentual de inscritos por polo/cor

POLO	COR					Total
	Negra	Branca	Indígena	Amarela	Não declarada	
Duque de Caxias	59	24	2	0	15	100
Itaguaí	50	20,4	0	0	29,6	100
Magé	61,8	28,6	0	4,8	4,8	100
Nova Iguaçu	61,8	29,6	0	0	5,6	100
Rio das Ostras	59,1	30,7	0	4,5	5,7	100
Total Geral	67,1	27,3	0,3	1,9	11,4	100

Realizado em dois municípios da baixada fluminense com características populacionais muito semelhantes em relação à significativa presença negra, Duque de Caxias e Nova Iguaçu, o curso incluiu também Itaboraí e Magé cujo percentual de negros é menor e o município de Rio das Ostras que é um espaço turístico pela presença de praias oceânicas, o que provavelmente reduz a presença negra. Entretanto, mesmo nestes espaços o percentual negro

prevalece, desde a inscrição, contrariamente ao que ocorreu no curso de Pós-graduação, cuja prevalência negra, tem na prova escrita o seu momento decisivo em termos de superação expressiva em relação ao grupo branco e aos não declarados.

No curso em discussão, a classificação foi decidida a partir do acesso à plataforma, sendo considerados desistentes os que não a acessaram durante a primeira disciplina.

Tabela 7 - Número de desistentes por polo/cor

POLO	COR					Total
	Negra	Branca	Indígena	Amarela	Não declarada	
Duque de Caxias	11	4	1	0	1	17
Itaguaí	9	6	0	0	2	17
Magé	6	5	0	1	0	12
Nova Iguaçu	14	10	0	0	1	25
Rio das Ostras	16	14	0	1	0	31
Total Geral	56	39	1	2	4	102

Tabela 8 - Percentual de desistentes por polo/cor

POLO	COR					Total
	Negra	Branca	Indígena	Amarela	Não declarada	
Duque de Caxias	64,7	23,5	5,9	0,0	5,9	100
Itaguaí	52,9	35,3	0,0	0,0	11,8	100
Magé	50,0	41,7	0,0	8,3	0,0	100
Nova Iguaçu	56,0	40,0	0,0	0,0	4,0	100
Rio das Ostras	51,6	45,2	3,2	0,0	0,0	100
Total Geral	54,9	38,2	1,0	2,0	3,9	100

A partir das tabelas 7 e 8, constata-se o alto índice de desistência, correspondendo a aproximadamente um terço dos inscritos. A seguir, resolveu-se averiguar os percentuais de desistência em cada pólo para constatar se há diferença entre os municípios, verificando-se conforme comprova a tabela n. 9 que os percentuais de desistência no interior de cada município são equiparáveis entre si e em relação ao percentual de desistência em seu total geral. Pode-se inferir que há possivelmente, fatores inerentes ao próprio exercício no magistério que contribuem para provocar o fenômeno

considerado, uma vez que os resultados comprovam que as diferenças espaciais não estão interferindo de modo significativo na desistência ou não do curso. Percebe-se que Nova Iguaçu e Rio das Ostras portadoras de grandes diferenças espaciais e em relação aos deslocamentos humanos, têm percentuais de desistência equiparáveis.

Os dados anunciam que a questão da desistência, possivelmente independe do quesito cor, mas de outros fatores que suscitam outras investigações, provavelmente, tendo os egressos como sujeitos.

Tabela 9 - Desistentes em relação aos inscritos por polo

POLO	INSCRITOS	DESISTENTES	
		n.	%
Duque de Caxias	53	17	32,08
Itaguaí	54	17	31,48
Magé	42	12	28,57
Nova Iguaçu	71	25	35,21
Rio das Ostras	88	31	35,23
Total	308	102	33,12

Tabela 10 - Número de matriculados por polo/cor

POLO	COR				
	Negra	Branca	Amarela	Não declarada	Total
Duque de Caxias	20	9	0	7	36
Itaguaí	18	5	0	14	37
Magé	20	7	1	2	30
Nova Iguaçu	32	11	0	3	46
Rio das Ostras	36	13	3	5	57
Total Geral	126	45	4	31	206

Tabela 11 - Percentual de matriculados por polo/cor

POLO	COR				
	Negra	Branca	Amarela	Não declarada	Total
Duque de Caxias	56	25	0,0	19,0	100
Itaguaí	48	14	0,0	38,0	100
Magé	66,8	23,3	3,3	6,6	100
Nova Iguaçu	69,6	23,9	0,0	6,5	100
Rio das Ostras	62,7	23	5,3	9,0	100
Total Geral	61,3	21,8	1,9	15,0	100

Entre os inscritos, matriculados e também entre os concluintes, paralelamente a um maior percentual de negros, salienta-se um expressivo número de não declarados, o que abre a possibilidade de que estes sejam mestiços e que ainda não despertaram a necessária

consciência racial para auto declarar-se. É possível que, o ideal de branqueamento, disseminado no Brasil, provoque a inibição dos que não são brancos e nem se consideram negros, impedindo-lhes de sentirem a liberdade de determinar o seu pertencimento racial.

Tabela 12 - Número de concluintes por disciplina/cor

DISCIPLINA	Negra	Branca	Amarela	Não declarada	Total
I – História da África	78	34	2	17	131
II – O Negro no Ensino da Língua e da Literatura	68	27	2	15	112
III – Teoria Social e Relações Raciais	58	27	2	14	101
IV – Raça, Currículo e Práxis Pedagógica	49	26	2	12	89
V – O Negro na História do Brasil	43	21	2	7	73
VI – Mitologia e Cosmologia Africana	38	22	2	6	68

Tabela 13 - Percentual de concluintes por módulo/cor

DISCIPLINA	Negra	Branca	Amarela	Não declarada	Total
I – História da África	59,5	26,0	1,5	13,0	100
II – O Negro no Ensino da Língua e da Literatura	60,71	24,11	1,79	13,39	100
III – Teoria Social e Relações Raciais	57,86	26,3	1,98	13,86	100
IV – Raça, currículo e Práxis Pedagógica	55,06	29,21	2,25	13,48	100
V – O Negro na História do Brasil	58,90	28,77	2,74	9,59	100
VI – Mitologia e Cosmologia Africana	55,89	32,35	2,94	8,82	100

No presente curso comprova-se que a presença negra é predominante desde as inscrições, no ato da matrícula e na conclusão do curso, a despeito da gradativa desistência da 1ª à 6ª disciplina que levou os concluintes em um total de 68 cursistas, a representarem apenas 33% dos que iniciaram o curso. Por outro lado, é importante considerar que há os que não cursaram até à 6ª disciplina, mas tiveram uma participação parcial, concluindo um ou mais módulos, o que certamente pro-

vocou alguma mudança na sua relação com a diversidade racial brasileira.

Temas privilegiados pelos concluintes dos dois cursos em sua prática transformadora

De acordo com o objetivo geral do curso que visa à transformação da prática pedagógica dos cursistas, dando-lhes oportunidade de adquirir condições de alterar os seus projetos de trabalho, incorporando

neles os conhecimentos sobre o negro, nos dois níveis de curso, é obrigatória a elaboração de um Plano de trabalho incluindo a temática negra, conforme esclarecimentos anteriores.

Nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, o Plano de trabalho é elaborado e o desenvolvimento do conteúdo sobre o negro, é acompanhado por um professor orientador, também de acordo com informações anteriores.

Temas privilegiados no curso de pós-graduação *lato sensu*

Os trabalhos foram realizados por orientadores pedagógicos, uma professora do curso de formação de professores com a disciplina Didática, professoras de educação infantil e das séries iniciais de escolarização e professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

As cursistas coordenadoras pedagógicas fizeram um censo étnico de suas escolas incluindo a relação cor, série e idade e discutiram a situação dos alunos negros com os docentes, solicitando sugestões para a superação da situação constatada, obtendo-se como respostas do corpo docente de uma das escolas, a proposta de inclusão nos currículos dos seguintes temas: África pré e pós colonial incluindo formas de resistência negra, O negro na história do Brasil e nos dias atuais, negros que se destacaram historicamente e nos dias atuais, identidade e religiões de matriz africana. A partir da listagem elaborada, os docentes selecionaram os conteúdos e atividades para as suas aulas.

A professora do curso de formação de professores, Didática, partiu de um censo etnicorracial com as estudantes e posteriormente incluiu no currículo o estudo e discussão da Lei 10639/03, das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como aplicação de um questionário nas escolas da comunidade pelas alunas sobre a legislação em questão. Estas atividades tiveram outros desdobramentos que enriqueceram a formação das alunas.

A História da África foi um tema privilegiado principalmente pelos concluintes com formação em história, recuperando significativamente a verdadeira história da África

Nas séries iniciais de escolarização e na educação infantil e mesmo nas últimas séries do ensino fundamental, a questão da identidade racial, preconceito e discriminação foi trabalhada a partir do tema da Diferença, abordando a questão no sentido amplo, incluindo outros grupos aos quais a sociedade atribui a priori qualidades negativas. A partir desta amplitude, os docentes particularizaram a questão negra, com significativos resultados. A utilização da literatura teve um espaço particular no estudo da diferença, com repercussões na construção da identidade racial dos alunos, com resultados que os levaram a migrar da autodeclaração de marca, para a autodeclaração de origem a partir da descoberta da origem racial negra dos componentes das suas famílias.

Com base em Oracy Nogueira e em estudos realizados por Thomas E. Skdimore, foram realizados estudos sobre preconceito de marca e de origem e sobre mestiçagem e ideal de branqueamento nas turmas de ensino fundamental e médio.

A questão da identidade racial foi incluída também no currículo de uma turma de educação de jovens e adultas e em um projeto Pró-jovem.

Temas privilegiados no curso de extensão, modalidade à distância

Como resposta à tarefa proposta na disciplina Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, os concluintes do curso de extensão privilegiaram os temas que se relaciona a seguir, os quais, ainda que a priori, se restringiriam apenas a projetos, sem o desenvolvimento, em sua grande maioria, por cauda da brevidade do curso, foi introduzido no trabalho docente, também com resultados muito satisfatórios. Segue-se a relação dos temas contemplados:

África pré e pós-colonial com discussões sobre a descolonização – a conquista da independência pelos países africanos.

O negro na história do Brasil (rompendo com a história do ponto de vista do colonizador), a construção do racismo no Brasil, formas de resistência, com ênfase na organização dos quilombos

O negro no mercado de trabalho contribuindo para compreender que a condição do negro no mercado de trabalho é decorrente da discriminação que se mantém no imaginário individual e social ainda que cientificamente inconsistente.

O jongo e o negro nos sambas de enredo no Rio de Janeiro são temas que buscam a superação da lacuna existente entre as atividades culturais no âmbito da sociedade em geral e a educação visando o reconhecimento da participação do negro em tais atividades.

Classificação racial, incorporando os estudos sobre o ideal de branqueamento e confrontando a autodeclaração de marca à de origem, as atividades escolares contribuem para ratificar a origem negra dos estudantes, o que sem dúvida contribuem tanto para a saúde mental dos estudantes negros que eliminam o “ideal de ego branco” Costa (1983, p. 3) que é incompatível com as suas características fenotípicas, quanto para o fortalecimento das reivindicações de políticas públicas para promoção da igualdade racial.

Ação afirmativa, este tema, incluído nos currículos, principalmente do ensino médio, contribui para que os egressos da escola básica compreendam o significado desta forma de reparação para com diferentes grupos os quais tiveram violados seus direitos em educação e em relação a outros aspectos da cidadania como direito.

Questão de pele, com destaque nos conhecimentos científicos que explicam a maior ou menor quantidade de melanina nas pessoas e a sua irrelevância no âmbito das ciências naturais em contraposição à importância que é atribuída a este aspecto do fenótipo humano no âmbito das relações raciais que escapam do biológico e migram para o objeto de especulação científica das ciências sociais e humanas.

Literatura, destacam obras literárias onde o negro aparece de forma edificante, tanto nas imagens como nos textos. Neste espaço da literatura, foram apresentados negros que se destacaram sobre o título heróis negros. Falta, entretanto, um trabalho em que o estudante seja colocado apenas como leitor, mas também como autor, estimulando o seu potencial como escritor.

Religiosidade de matriz africana foi um tema incorporado por uma orientadora pedagógica em busca da desconstrução de aspectos subjetivos que partem de idéias equivocadas sobre os a resistência negra que privilegia a religiosidade. Nesta incorporação que foi realizada na construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola, com a participação dos docentes, percebeu-se que um significativo número de professores manteve uma posição conservadora, por não estabelecerem os limites entre fé e razão e que a escola pública é um espaço que deve privilegiar a razão inclusive sobre questões religiosas, delegando as questões de fé às instituições religiosas, a despeito do grave equívoco da atual LDB determinar também à escola como espaço de disseminação da fé privilegiando apenas algumas religiões e contrapondo-se a posição de neutralidade religiosa que deve caracterizar a laicidade do Estado.

Valores com destaque nos seguintes: Igualdade, justiça social, tolerância e respeito. Quanto a este aspecto considera-se que deverá ser incorporado o diálogo entre os diferentes, por ser este um dos valores que tem um elevado grau de relacionamento porque no diálogo os sujeitos se

dispõem a ouvir-se mutuamente, relacionamento este que não se restringe a tolerar e a respeitar, mas também a interagir.

Preconceito, discriminação, racismo e cidadania plena foram questões também incorporadas nos currículos elaborados **Diferenças e identidade racial** foram temas incluídos no desenvolvimento da ação docente, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental tal qual ocorreu no curso de pós-graduação *lato sensu*.

Conclusão

Sintetizando o exposto, conclui-se que para que para que as questões sobre a diversidade racial negra em educação tomem o seu legítimo espaço nos currículos escolares, torna-se necessário que os profissionais do magistério em sua formação inicial e continuada, tenham oportunidade de compreender, a sua responsabilidade de promover a tais grupos, não delegando tal responsabilidade apenas aos profissionais negros Tal compreensão é um trabalho a ser desenvolvido a partir de uma opção política geral de todos os cursos, que deverá definir com clareza o papel social da educação escolar que é o de promoção humana, independente do seu pertencimento a grupos quer seja de opulentos que detêm privilégios na sociedade, quer seja dos deserdados que têm seus direitos negados pela sociedade.

Aos opulentos cabe desvelar ainda que indiretamente, a ilegitimidade dos seus privilégios alcançados não raro por meio de aquisições ilegítimas de parte de

seus ascendentes que ao longo da história atuaram como violadores de grupos por eles oprimidos, violação esta que continua a ocorrer na contemporaneidade e que precisa ser interrompida por meio de ações estatais e não estatais que redistribuam os bens materiais e não materiais, orientados pelo princípio da igualdade. Aos violados, cabe garantir o conhecimento dos fatores sociais que os colocaram em situação de inferioridade para que suas argumentações em busca da igualdade sejam convincentes.

Retomando a questão da formação dos profissionais do magistério, é importante tem em vista que, compreender o papel social da educação não é condição suficiente para garantir uma educação de qualidade a todos. Torna-se necessária, além da decisão política que deverá ser provocada pela compreensão do papel mencionado, o domínio de conhecimentos sobre a questão da diversidade humana e

seus efeitos na educação e de conteúdos particulares que desnaturalizam a percepção equivocada sobre tais grupos e particularmente, na questão aqui privilegiada, sobre o negro.

Precisa-se atentar para o fato de que, os dois fatores citados nesta conclusão, não são necessariamente suficientes para garantir a transformação das práticas pedagógicas dos profissionais do magistério. Um ambiente escolar pouco receptivo a tais questões, por exemplo, tem grande poder de inibir tais transformações, pelo isolamento a que o profissional portador de tais quesitos é submetido. Por outro lado, é preciso que tais profissionais, com a devida formação sobre a diversidade humana, busquem em seus ambientes profissionais, os possíveis aliados ou os aliados em potencial, para a realização de atividades coletivas que fortalecem as práticas inovadoras, ampliando suas possibilidades de realização concreta.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. *Lei 10639/03*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

CANDAUI, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, ano XII, n. 55, nov./dez. 1983.

- CONSELHO Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2004.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SANTOS, Neusa Souza. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- OLIVEIRA, Iolanda. *Cor e magistério* (Org.). Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUFF, 2006.
- SEYFERTH, Giralda. *O conceito de raças e as ciências sociais*. Rio de Janeiro: Depto. De Antropologia, Museu Nacional, 2001. (Mimeo).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- UNIVERSIDADE DE LLEIDA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Espanha, 1998, p. 59-67.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

Recebido em janeiro de 2011.

Aprovado para publicação em março de 2011.

Diferença/identidade e professoras afrodescendentes: reflexões desde uma perspectiva etnomatemática

Difference/identity and afrodescendants woman teachers: an ethnomathematic reflection

Gelsa Knijnik*

Tiago Vargas**

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: gelsak@unisinos.br.

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: tiagovargasdasilva@gmail.com.

Resumo

Com base em um estudo realizado com professoras afrodescendentes do sul do país, o artigo discute questões sobre a diferença/identidade e a formação docente, examinadas desde uma perspectiva etnomatemática, construída na interlocução com o pensamento de Michel Foucault e as ideias do período de maturidade de Ludwig Wittgenstein.

Palavras-chave

Perspectiva etnomatemática. Professoras afrodescendentes. Educação Matemática.

Abstract

Based on an empirical study carried out with afrodescendent teachers of the Southern Brazil, the paper discusses issues of difference/identity. The discussion has as theoretical framework an ethnomathematics perspective supported by Michel Foucault's thinking and Later Wittgenstein's ideas.

Key-words

Ethomathematics Perspective. Afrodescendent Teachers. Mathematics Education.

Introdução

Este artigo tem como foco a discussão de questões relativas à diferença cultural e a formação de professores, examinadas desde a perspectiva da Educação Matemática, mais especificamente, de sua vertente nomeada por Etnomatemática.

A atualidade e relevância, para o campo educacional, de cada uma dessas temáticas – Estudos da Diferença (e seu duplo, a Identidade), a área da Formação Docente e a da Etnomatemática – pode ser constatada pelo grande número de trabalhos que têm sido apresentados em eventos (tais como as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e as edições bianuais, nos últimos 30 anos, do Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)) e abrangência de publicações, em revistas de circulação nacional e internacional, sobre as mesmas. Ainda de maior importância é o esforço que tem sido empreendido no sentido de promover uma articulação entre tais temáticas. O *IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão: Negociação das identidades/diferenças e a formação de professores para escolas interculturais*, realizado em 2010, na Universidade Católica Dom Bosco, assim como a publicação, nesse mesmo ano, de um número especial da revista portuguesa, *Quadrante*, dedicado exclusivamente à análise das interconexões entre Educação Matemática e interculturalidade são exemplos desse esforço que tem mobilizado a comunidade acadêmica.

Nossa participação (KNIJNIK; DUARTE, 2010; VARGAS, 2010; KNIJNIK; WANDERER; GIONGO, 2010) nesses espaços de socialização científica e, em particular, este artigo, representam o compromisso por nós assumido no sentido de contribuir para o aprofundamento dessas articulações. De modo mais amplo, a constituição do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GPEMS), com sede na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (KNIJNIK; DUARTE, 2010), credenciado no CNPq, insere-se nessa perspectiva.

Entre suas publicações, vale destacar aquela (KNIJNIK; WANDERER; GIONGO, 2010) mais diretamente relacionada aos propósitos do presente artigo. Como nela indicado, o tema da interculturalidade tem sido examinado de modo bastante amplo, por diferentes grupos de pesquisa brasileiros, vinculados a importantes centros de investigação¹. Entre esses, merece destaque o grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) do estado de Mato Grosso do Sul, que estuda as relações entre educação, cultura, multiculturalismo e interculturalidade, enfocando a educação popular e os movimentos sociais (BACKES, 2010; CRUZ, 2009; LIMA, 2009; NASCIMENTO, 2009; VIEIRA, 2009).

No âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encontra-se o

¹ Os dois parágrafos que seguem apresentam uma síntese do que foi discutido na seção introdutória do texto de Knijnik, Wanderer e Giongo (2010).

Núcleo MOVER, que se dedica a examinar a perspectiva “intercultural e complexa da relação entre diferentes processos identitários”. Ao centrar suas ações em projetos de formação de educadores, o grupo desenvolve investigações “numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e *deslizante* do *inter* – (cultural, - étnico, - geracional, - grupal etc.)” (AZIBEIRO; FLEURI, 2006, p. 2) [*grifos dos autores*]. Cabe aqui salientar que, segundo Fleuri (2003, p. 21), o interesse por esta temática, no Brasil, emergiu a partir de estudos que tomaram como objeto de análise as diferentes revoltas vinculadas a distintos movimentos sociais, tais como os indígenas que buscavam defender seus direitos em vários países. Paralelo ao movimento indígena, outros movimentos sociais, tais como aqueles vinculados às culturas afro-brasileiras, vêm “conquistando reconhecimento político e social, principalmente através das políticas de ação afirmativa, influenciando inclusive o campo da educação e da pesquisa” (FLEURI, 2003, p. 21).

No que diz respeito à Educação Matemática, a ênfase culturalista e, de modo mais específico, intercultural, tem sido dada pelas produções brasileiras que se inserem no campo da Etnomatemática, mesmo que tal ênfase não se restrinja àquelas que se autoidentificam como vinculadas a essa área (KNIJNIK; DUARTE, 2010). O presente artigo situa-se no campo da Etnomatemática, tendo como referencial teórico uma perspectiva, etnomatemática construída na interlocução com o pensamento de Michel Foucault e as ideias que correspondem ao

que é conhecido como “obra de maturidade” de Ludwig Wittgenstein. Na próxima seção esta perspectiva etnomatemática é discutida.

Uma perspectiva etnomatemática na Educação Matemática

Desde seu surgimento, a Etnomatemática é considerada um campo que reconhece as produções de conhecimentos das diversas culturas, ou seja, tem o olhar direcionado à cultura. Em particular, os conhecimentos engendrados pelos modos “de calcular, medir, estimar, inferir, raciocinar” e relacionar – o que tende a ser reconhecido como “os modos de lidar matematicamente com o mundo” (KNIJNIK, 2004a, p. 22).

Ubiratan D’Ambrosio (1993, p. 5), que é considerado como o instaurador da área da Etnomatemática – por seus estudos realizados desde os anos de 1970 –, aponta que etimologicamente

[...] *etno* [...] [é] referente ao contexto cultural, e portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica.

Apoiado nessa etimologia, conceitua a Etnomatemática como “a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diversos contextos culturais”. Considera a Etnomatemática um programa que visa a explicar os processos de geração, de

organização intelectual e social e de disseminação do conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nesses e entre esses processos (D'AMBROSIO, 1993, p. 7; 2004, p. 46). Com isso, o autor aponta para o caráter contingente da matemática e difunde a ideia de que existem diferentes etnomatemáticas, entre as quais se situa a matemática acadêmica.

Porém, pela posição socialmente legitimada que ocupa a matemática institucionalizada – “a matemática praticada e produzida na academia ou nos” ambientes “escolares (como uma forma recontextualizada da matemática acadêmica)” (BOCASANTA, 2009, f. 26) –, na sociedade ocidental, *outras* práticas matemáticas são “legitimadas – ou deslegitimadas – em função de sua maior ou menor parecença com a matemática que aprendemos nas instituições” (LIZCANO, 2004, p. 125). Essas são questões que têm ocupado o GPEMS (grupo de pesquisa anteriormente referido), no qual, a uma abordagem sociológica inicialmente assumida (KNIJNIK, 2006) foi, gradativamente sendo ampliada, para incorporar uma discussão de cunho mais filosófico.

Assim, em anos recentes, Knijnik (2007) tem se servido de noções foucaultianas – como *discurso, enunciado* – e wittgensteinianas – como *jogos de linguagem e semelhanças de família* – para atribuir novos significados e novas possibilidades de investigação ao campo da Etnomatemática. Com isso, passou a refletir sobre a importância da linguagem na constituição das coisas e, através disso,

sobre as possibilidades de existência de diferentes matemáticas.

Veiga-Neto (2004, p. 107), um dos estudiosos brasileiros mais destacados da obra de Foucault, argumenta que, para entender as teorizações desse filósofo, é necessário compreender o significado atribuído por ele à linguagem. Foucault, ao não ver a linguagem como um utensílio que conecta o nosso pensamento à coisa pensada ou um instrumento que possibilita nomear as coisas, problematizou as concepções tradicionais que entendem “que a principal função da linguagem é denotacionista, ou seja, [representar] o mundo e tudo o que há nele (objetos, fenômenos, ideias etc.)” (VEIGA-NETO, 2004, p. 108). Foucault “assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e [...] do sentido que damos às coisas” (VEIGA-NETO, 2004, p. 107). Sendo explícito quanto a isso, afirmando que

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] [E que] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. (FOUCAULT, 1972, p. 64).

Assim, o discurso não deve ser pensado como “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Em *A Arqueologia do Saber*, o filósofo discute sobre a noção de discurso,

vinculando-a a de enunciado. Para ele, o discurso deve ser considerado como “conjunto dos enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 1972, p. 135), indicando ser o enunciado uma

[...] modalidade de existência própria a [um] conjunto de signos, [...] [lhe permitindo] ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado [...] de uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 1972, p. 135).

Por conseguinte, o enunciado “não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala” (VEIGA-NETO, 2004, p. 113). “Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Entretanto, mesmo “sendo único como todo acontecimento, [...] está aberto à repetição, à transformação, à reativação” e está ligado não somente a situações que o provocam, “mas, ao mesmo tempo e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 1972, p. 40). Ou seja, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros

enunciados” (FOUCAULT, 1972, p. 122). “Não havendo enunciado que não suponha outros; não havendo nenhum que não tenha em torno de si um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 1972, p. 124)².

Na perspectiva etnomatemática concebida por Knijnik (2007), ao articular o pensamento de Foucault e a obra de maturidade de Wittgenstein, a autora justifica a pertinência de tal articulação através dos significados atribuídos à linguagem por esses dois filósofos. Em efeito, Condé (2004, p. 46), comentador da obra wittgensteiniana, mostra que o entendimento de linguagem do filósofo, a partir de seu escrito de maturidade *Investigações Filosóficas*, só pode ser compreendido a partir da sua noção de *uso*, destacando que Wittgenstein teve a linguagem como sua preocupação filosófica principal desde seu escrito da juventude, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, mesmo que, então, servia-se de uma concepção metafísica, ou seja, na busca de um fundamento último da linguagem.

Em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein apresenta a noção de *uso* como estando “diretamente relacionada com o conceito de significação”. Assim, “a

² Vale ressaltar, aqui, que as noções de discurso e enunciado formuladas por Foucault não estão em conformidade com seu uso corrente. Em suas palavras: “os linguistas têm o hábito de dar à palavra discurso um sentido inteiramente diferente [do meu e os] lógicos e analistas usam de forma diferente o termo enunciado” (FOUCAULT, 1972, p. 135).

significação de uma palavra [(ou gesto)] é dada a partir do uso que dela fazemos em diferentes situações [(práticas)] e contextos”; em suma, “a significação é determinada pelo uso” (CONDÉ, 2004, p. 46-47). Portanto, se uma mesma expressão (gesto ou palavra) “for usada de outra forma [ou, melhor,] em outra situação, sua significação poderá ter uma significação totalmente” diferente, “dependendo do seu uso na nova situação” (CONDÉ, 2004, p. 48). Com isso, fica explicitado o caráter contingente das palavras, que são reconduzidas “do seu emprego metafísico para o seu emprego cotidiano” (WITTGENSTEIN, 1991, p. 55).

O uso cotidiano que fazemos das expressões nas diferentes práticas (*jogos de linguagem*), em diferentes contextos (*formas de vida*), levou Wittgenstein a formular a noção de *jogos de linguagem*. Por jogos de linguagem compreende “o conjunto da linguagem e as atividades com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, 1991, p. 12), ou seja, os diversos usos das expressões, as diferentes práticas. Mas, é essa interligação, que ocorre entre as palavras e as diferentes práticas, que faz com que as significações se deem num “aglomerado-de-usos-afins”, que tanto podem corresponder a diversos jogos de linguagem como conformar um jogo de linguagem (HEBECHE, 2003, p. 46).

Todavia, “o que os diversos jogos de linguagem podem possuir em comum são simplesmente semelhanças” (CONDÉ, 1999, p. 41), como as semelhanças ou parentescos existentes entre os membros de uma família. Logo, os diversos jogos de linguagem possuem o que Wittgenstein chama de

semelhanças de família. “Estas semelhanças de família seriam uma ou mais características que aparecem em um jogo de linguagem [e] em outros desaparecem” (CONDÉ, 1999, p. 41). As *semelhanças de família* são as semelhanças entre aspectos pertencentes aos diversos jogos de linguagem, mas esses aspectos semelhantes entrecruzam-se sem repetir-se uniformemente.

A produtividade das ideias de Wittgenstein na formulação mais atual da perspectiva etnomatemática formulada por Knijnik (no prelo) apoia-se, segundo a autora, no argumento de que o filósofo, em sua obra de maturidade,

[...] nega a existência de uma linguagem universal, tal posição leva a questionar a noção de uma linguagem matemática universal, o que aponta para a produtividade do pensamento do filósofo para atribuir novos sentidos para os fundamentos da Etnomatemática. (WANDERER; KNIJNIK, 2008, p. 557).

Ademais, a autora articula o pensamento wittgensteiniano com as teorizações de Foucault para examinar os discursos da matemática institucionalizada, afirmando que esses

[...] são estudados levando em conta as relações de poder-saber que ao mesmo tempo os produzem e são por eles produzidas. [Com isso,] os discursos da matemática [institucionalizada] podem ser pensados como constituídos por (ao mesmo tempo em que constituem) uma ‘política geral da verdade’. (WANDERER; KNIJNIK, 2008, p. 556-57).

É, pois, no entrecruzamento das teorizações de Foucault e ideias de Wittgenstein, que Knijnik (no prelo) concebe o que denomina por “uma perspectiva etnomatemática”, caracterizando-a como

[...] uma caixa de ferramentas teóricas que possibilita estudar os discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar, analisando seus efeitos de verdade; e examinar os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes matemáticas, analisando suas semelhanças de família. (KNIJNIK, 2006, p. 120).

Essa caracterização traz em seu bojo potencialidades para a discussão sobre política do conhecimento, à qual, por sua vez, está implicada com questões da identidade/diferença. Em efeito, como discutido em outros artigos (KNIJNIK, 2001; 2002a), a política do conhecimento põe em questão os discursos que acabaram por instituir “regimes de verdade” de uma determinada época. Caberia perguntar, então, no que tange à matemática e à matemática escolar, como certas racionalidades, determinados modos dos indivíduos e culturas lidarem com o espaço e o tempo e com os processos de quantificação – isto tudo que a civilização ocidental associa à noção de matemática – foram se constituindo como verdades, as únicas verdades passíveis de serem aceitas sobre a matemática e a matemática escolar. A política do conhecimento questiona isto que tomamos “naturalmente” como as nossas verdades, fazendo-nos pensar sobre as verdades “dos outros”. Nós... e “os

outros”, uma diferenciação que funciona em um registro de subordinação produzido pelos jogos de poder que instituem e são instituídos pela política da identidade.

A política da identidade vai perguntar sobre como nos tornamos o que somos, como os indivíduos são sujeitos e como são posicionados como “os outros”, os “diferentes”. Como nos diz a política do conhecimento, a geometria do currículo escolar, em seu processo de demarcar quais conhecimentos inclui e quais exclui como conteúdo de ensino acaba reforçando certas identidades e esmaecendo o lugar ocupado por outras tantas. Não que tais identidades sejam compreendidas de um modo essencialista, como algo fixo, uno, imune às contingências, às interpelações do mundo social às quais somos submetidos. Como nos alertou Woodward (2000), a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades, mas a identidade também está vinculada a condições sociais e materiais (WOODWARD, 2000 p. 14) como, por exemplo, às práticas envolvidas no ensinar e no aprender matemática. A perspectiva etnomatemática de Knijnik, apresentada aqui, está interessada, portanto, na política da identidade, nos processos educativos no âmbito da matemática, onde sempre está em jogo a problemática da diferença/identidade.

Com o intuito de examinar, de modo mais específico, de nossa perspectiva etnomatemática, questões relativas à identidade/diferença no contexto da Educação Matemática, na próxima seção

é apresentado um estudo envolvendo um grupo de professoras afrodescendentes³.

Professoras afrodescendentes e/na Educação Matemática

A análise que temos feito sobre o campo da Educação Matemática, tem nos levado a considerar esse campo desde uma dupla (mas não dicotômica) dimensão, que, de modo sintético, podem ser expressas como Educação Matemática Escolar e Educação Matemática em espaços não escolares. Isso porque, apoiados nas formulações de Wittgenstein (brevemente discutidas na seção anterior), consideramos que não só na forma de vida escolar são ensinados e aprendidos os jogos de linguagem matemáticos. Mas, em outras formas de vida (que com a escolar mantém semelhanças de família) também são instaurados processos envolvendo o aprender e o ensinar jogos de linguagem que, por guardarem semelhança de família com aqueles nos quais a escola nos socializou, também podemos adjetivar como “matemáticos”. Exemplo disso são os jogos de medir a terra praticados por camponeses integrantes do Movimento Sem Terra (KNIJNIK, 2002b) e os jogos de linguagem da matemática oral, como descrito em Knijnik, Wanderer e Giongo (2010). Esse

posicionamento – que considera a Educação Matemática em um sentido mais abrangente – é compartilhado por autores como Valero (2009) e está em consonância com o significado que Veiga-Neto (2006) atribui à “educação: conjunto de práticas sociais cujo objetivo principal é a trazida dos recém-chegados – crianças, estrangeiros, estranhos etc – para uma determinada cultura que ‘já estava aí’”. É imediato que atingir tal objetivo não é uma tarefa exclusivamente escolar: desde muito cedo os “recém chegados” iniciam o processo de aprendizagem na(s) cultura(s) de sua comunidade, o que, em uma linguagem wittgensteiniana, corresponde à(s) forma(s) de vida nas quais também jogos matemáticos são praticados (mesmo não sendo idênticos aos transmitidos na escola).

Tendo por base essas considerações, foi desenvolvido um trabalho investigativo com cinco professoras afrodescendentes, integrantes do *Movimento Consciência Negra*, que atuam no município de Montenegro, a cidade mais antiga do Vale do Rio Caí, situada a 60 km de Porto Alegre, capital do estado Rio Grande do Sul⁴. Foram realizadas entrevistas individuais (gravadas e posteriormente transcritas) com essas professoras e o material obtido foi examinado, fazendo-se uso da análise do discurso, na perspectiva foucaultiana.

³ Ao longo do texto consideramos as expressões: *afrodescendente*, *afrobrasileiro* e *negro* como equivalentes, mesmo estando cientes de que não há unanimidade quanto a isso, tanto na academia, assim como em movimentos sociais como o Movimento da Consciência Negra, que na próxima seção será referido.

⁴ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (Censo de 2010), o município de Montenegro tem uma população de 59.415 habitantes, em uma área de 424 km², onde, aproximadamente, 12% desses habitantes são afro-descendentes.

Assim, as enunciações das professoras foram tomadas sem a intenção de valorá-las como verdadeiras ou falsas, evitando buscar “sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso” (FOUCAULT, 1972, p. 39), rejeitando, assim, o que poderia ser caracterizado como “fáceis interpretações” e o sentido oculto das coisas: buscou-se pôr atenção ao “efetivamente dito, apenas à inscrição do que foi dito” (DELEUZE, 1995, p. 26).

O exercício analítico empreendido sobre o material empírico possibilitou que emergissem dois enunciados. O primeiro deles diz respeito à “sutil” discriminação a que são submetidos os estudantes negros quanto à sua capacidade de aprender matemática. Em efeito, segundo as entrevistadas, a afirmação de que “o aluno negro tem maior dificuldade na aprendizagem matemática” é, em geral, não explícita: “na fala do professor, ele sempre continua dizendo que os alunos são iguais”. Portanto, “isso não é dito, não é muito claro, mas na prática” do professor “se percebe”, “ainda é existente”. No entanto, “é muito sutil”, o exemplo mais evidente é que a maioria das “crianças negras [são as que] ficam nos estudos de recuperação” e são reprovadas na matemática. Porém, “não é uma coisa que diga por ser ou não ser [negro]”, é nos “hábitos e atitudes” que se evidencia “uma questão de menos valid” com o aluno negro. “São coisas bem sutis”. Os professores “não falam”, é “no agir”, “nas ações” que “eles demonstram que não adiantaria explicar”.

O silenciamento perante os atos preconceituosos e discriminatórios que

ocorrem nas escolas – isso que, contemporaneamente, tem sido nomeado por bullying – são os que tornam as manifestações de preconceito e de discriminação raciais muito sutis, quase imperceptíveis. Louro (1997, p. 63) adverte que perante esta sutileza “*nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem os sujeitos*”, ou seja,

[...] são as práticas rotineiras e comuns, os gestos [...] que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p. 63).

Pesquisas que analisam “as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as” revelam que estas “apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as” (GOMES, 2001, p. 85). Isso indica que as diferenciações nas trajetórias produzem situações peculiares para os estudantes negros. Todavia, falar sobre as manifestações preconceituosas ainda hoje causa mal-estar entre os sujeitos escolares – aqui entendidos como alunos, professores, funcionários e corpo administrativo que atuam nas escolas. Há uma relutância em aceitar as desigualdades entre os grupos raciais como resultantes de processos de exclusão dos negros, assim como em reconhecer a existência de tratamentos diferenciados no contexto escolar. É nesse cenário que práticas discriminatórias passam despercebidas e tornam-se “naturais”, o que acaba por

fazer com que as crianças negras sejam as mais marcadas por essas situações.

Na especificidade da educação matemática escolar, o estudo mostrou que os alunos negros são posicionados como incapazes de aprender matemática e acabam posicionando a si mesmos deste modo. Como explicitado pelas entrevistadas, *“experiências difíceis com alguns professores”* e *“muitos relatos de pais”* sobre a *“dificuldade na matemática”* acabam por produzir esse posicionamento. Segundo elas, as possíveis dificuldades com a matemática de alunos negros são reforçadas e salientadas por professores e colegas fazendo com que eles *“acredite[m] que [são] incapaz[es]”* de se apropriar de conhecimentos matemáticos. Outro fator que faz com que alunos negros sejam posicionados e se posicionem como *“incapazes de aprender a matemática”* é o de serem posicionados por seus pais como incapazes, o que, para as professoras participantes do estudo, teria como explicação o fato de que esses pais, por *“ocorrências do passado”*, *“trazem introjetada uma certa incapacidade, uma dificuldade na área da matemática”*.

O segundo enunciado que emergiu da análise do material de pesquisa produzido no estudo indica que a dificuldade dos estudantes negros em aprender matemática não ocorreria devido à sua afrodescendência, mas sim pelo modo como, por serem afrodescendentes, são posicionados nos espaços escolares, em particular, nas aulas de matemática. Segundo as entrevistadas, *“falta de atenção”* e *“descaso”* com o estudante negro é o que *“dificult[a] [s]eu acesso ao ensino formal da matemática”*. Mas, é

“o fato” de o estudante *“ser negro”* que faz com que *“os professores não [lhe deem] a devida atenção”*. Portanto, sua *“dificuldade vem disso, dessa falta de atenção, desse descaso”* do professor. Logo, mesmo que *“o fato de”* um estudante ser negro *“não deve-se interferir no [s]eu sucesso ou fracasso na matemática”*, isso acaba ocorrendo. O *“ser negro”* do estudante não *“revela impossibilidade de aprender matemática”*, mas, sim, a *“forma como”* lhe é ensinado à matemática, devido a sua condição. O estudante negro não é *“devidamente trabalhado”*, *“ao invés de orientá-lo”* muitos *“professores preferem enfatizar sua dificuldade”*.

O insucesso na matemática escolar de grandes contingentes de alunos negros possivelmente gera grande influência no fracasso escolar⁵ dos mesmos, porém esse fracasso passa a ser explicado pela sua suposta incapacidade, ao invés de ser pensado como consequência de práticas discriminatórias.

⁵ Dados do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios de 2009) indicam que dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que são negros 18,3% frequentaram até o ensino fundamental, 48,5% até o ensino médio e 30% o ensino superior, já os que são brancos 6,4% frequentaram até o ensino fundamental, 27,6% até o ensino médio e 62,6% o ensino superior. Com relação às pessoas que tem 25 anos ou mais de idade, 14,7% são brancas e tem 15 anos ou mais de estudo e as que são negras e tem 15 anos ou mais de estudo são apenas 9,8%. A média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade é de 8,4 anos para as brancas e 6,7 anos para as negras. Sendo que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade é 19,2 % para as negras e 9,7% para as brancas.

Para encerrar...

A seção anterior mostrou um estudo que analisou uma, entre as múltiplas identidades/diferenças que nos constituem, a escolar. Ela se constrói no conjunto de práticas que operam no âmbito da matemática escolar e que acabam por contribuir no modo como “os outros” – na especificidade da pesquisa apresentada, os afrodescendentes – são posicionados frente a essa área do conhecimento.

No entanto, com base na perspectiva etnomatemática que dá suporte teórico a este artigo, outra dimensão do currículo escolar, mesmo que não abordada, de modo específico, pelas professoras entrevistadas, requer uma referência. Trata-se da discussão sobre a política do conhecimento, sobre o próprio conhecimento que é transmitido pela instituição escolar, no âmbito da educação matemática, mencionada no final da seção “Uma perspectiva etnomatemática na Educação Matemática”.

Como professores e pesquisadores do campo da Educação Matemática, cabe-nos problematizar o que tem sido considerado como o “conhecimento acumulado pela humanidade” (KNIJNIK; WANDERER, 2006a, p. 2), entendendo que “somente um subconjunto muito particular de conhecimentos” (KNIJNIK, 2004b, p. 1) é que, por processos de legitimação produzidos através de uma dupla violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), tem circulado no currículo hegemônico praticado nas escolas no ocidente. É facilmente identificável os conhecimentos de quais grupos têm sido “repel[idos] para fora de suas margens”

(FOUCAULT, 2001, p. 33). Os conhecimentos, os jogos de linguagem daqueles que são posicionados socialmente como “os outros”, a saber, os afrodescendentes, os indígenas, as mulheres, os camponeses do Movimento Sem Terra...

Nesse cenário de marginalização dos saberes desses grupos sociais é que se situa a relevância das ações reivindicatórias e apresentações de propostas, para a área da Educação, promovidas, no país, por associações e movimentos negros, que resultaram na formulação de uma política pública, consubstanciada na Lei Federal nº 10.639/2003, que oficialmente tornou obrigatório para a Educação Básica o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Cinco anos após, devido à mobilização de povos indígenas, a lei sofreu modificações, passando a incluir, também, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica brasileira.

A lei, mesmo após essa reformulação, indica claramente que as culturas afro-brasileira e indígena devem se fazer presentes no âmbito de todo o currículo escolar, mencionando as possibilidades de serem implementadas nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Pareceria “natural” que a disciplina de Matemática – com suas marcas de abstração e formalismo – não tenha sido referida. No entanto, as discussões que temos feito, a partir da perspectiva etnomatemática por nós formulada, tem mostrado a possibilidade de que isso possa ocorrer.

Mesmo cientes da complexidade envolvida no ensinar e no aprender essa matemática escolar ocidental, de como,

inclusive, temos fracassado na transmissão dos conhecimentos matemáticos hegemônicos às novas gerações e aos adultos que ao longo da História foram alijados dos processos de escolarização, talvez seja possível criar, na escola, espaços-tempos “subversivos”, isto é, que apontem para a subversão do que aí está posto, de modo inquestionável.

Como argumentado em outro texto (Knijnik, 2004c), a escola está envolvida em muitos desaparecimentos, em muitos epistemicídios, para usar uma expressão de Boaventura de Souza Santos (2007). Operar com a perspectiva etnomatemática apresentada neste texto implica em

explicitar o interesse político e ético de nos contrapormos a tais desaparecimentos, por entender que em cada uma das diferentes matemáticas, das diferentes linguagens, estão inscritas as histórias que são contadas e recontadas por cada grupo cultural, por cada forma de vida, narrativas que conformam nossos modos de dar sentido a nossas vidas, ao mundo. Como professoras e professores, estamos diretamente implicados na disputa por definir quais conhecimentos, quais valores e princípios consideramos legítimos de se fazerem presentes nos processos educativos escolares. Pois se trata, sobretudo, de definições que são da ordem do político e do ético.

Referências

AZIBEIRO, N.; FLEURI, R. Interculturalidade na educação popular e na formação de educador@s. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE E COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA. 2006. *Anais...* Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 1-24.

BACKES, J. L. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de sua identidade. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, p. 137-46, 2010.

BOCASANTA, D. M. “A gente não quer só comida”: processos educativos, crianças catadoras e sociedade de consumidores. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

CONDÉ, M. L. L. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: semelhanças de família. In: PIMENTA NETO, O.; BARRENECHEA, M. A. (Org.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999. p. 38-54.

CRUZ, S. F. *A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Burity*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1>. Acesso em: out. 2009.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 39-52.

_____. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Foucault* Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. dos S. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

HEBECHE, L. "Não pense, veja!" Sobre a noção de "semelhanças de família" em Wittgenstein. *Veritas*, v. 48, p. 31-58, 2003.

KNIJNIK, G. Brazilian peasant mathematics, school mathematics and adult education. In: *Adult Learning Mathematics – an International Research Forum*, 2(1), 54-62, 2007.

_____. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

_____. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004a. p. 19-38.

_____. Currículo, cultura e saberes na educação matemática de jovens e adultos: um estudo sobre a matemática oral camponesa. In: ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004b.

_____. Ethnomathematics: culture and politics of knowledge. *For the Learning of Mathematics*, Ontario, v. 22, n. 1, p. 11-18, 2002a.

_____. Curriculum, Culture and Ethnomathematics: the practices of cubagem of wood in the Brazilian Landless Movement. *Journal of Intercultural Studies*, Austrália, v. 23, n. 2, p. 149-65, 2002b.

_____. O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática? In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 8, 2004. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004c.

_____. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. *Bolema*, Rio Claro, SP, n. 16, p. 12-28, 2001.

KNIJNIK, G.; DUARTE, C. G. Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática Escolar: um Estudo sobre a Importância de Trazer a Realidade do Aluno para as Aulas de Matemática. *Bolema*, Rio Claro, SP, v. 23, p. 863-86, 2010.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Educação Matemática e oralidade: um estudo sobre a cultura de jovens e adultos camponeses. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO – EGEM, 9., 2006. *Anais... Caxias do Sul*, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2006.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M. Educação matemática e interculturalidade: um estudo sobre a oralidade de formas de vida rurais do sul do Brasil. *Quadrante*, Lisboa, Portugal, v. 19, p. 49-69, 2010.

LIMA, E. G. *A pedagogia Terena e a criança do Pin Nioaque*: as relações entre família, comunidade e escola. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1>. Acesso em: out. 2009.

LIZSCANO, E. As matemáticas da tribo européia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 124-38.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, A. C. *et al.* Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Guaraní e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. *Anais... Caxambu*, MG, 2009.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VALERO, P. Mathematics education as a network of social practices. In: CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 6., 2009. *Anais... Lyon, France*, 2009. p. 1-20.

VARGAS, T. A relação de estudantes negros com a matemática escolar: um estudo na perspectiva etnomatemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 4., 2010. *Anais... Campo Grande*: UCDB, 2010.

VEIGA-NETO, A. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. *Educação online PUC-RJ*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, 2006.

_____. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, N. H. *Cultura regional e o ensino da arte*: caminho para uma prática intercultural? Estudo de caso: E. M. Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1>. Acesso em: out. 2009.

WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 555-564, 2008.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em março de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

Fronteira, cultura e exclusão: debates do nosso tempo

Border, culture, exclusion; contemporary issues

Aloisio J. J. Monteiro

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), da UFRRJ. Pesquisador do CNPq.

Resumo

O presente trabalho discute a perspectiva de exclusão social, diante das novas configurações sociais do mundo contemporâneo, tendo como referência o debate do conceito de identidade enquanto força nômade e os sentidos e significados de cultura em Walter Benjamin e fronteira em Homi Bhabha.

Palavras-chave

Fronteira. Cultura. Exclusão.

Abstract

This paper discusses the perspective of social exclusion, with the new social configurations of the contemporary world, with reference to the discussion of the concept of identity as nomadic power and the meanings of culture in Walter Benjamin and the border in Homi Bhabha.

Key-words

Border. Culture. Exclusion.

Entre crises e possibilidades

[...] a passagem da fase 'sólida' da modernidade para a 'líquida' – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais... não podem mais manter sua forma por muito tempo..., pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las [...]. (BAUMAN, 2007, p. 7).

Estar atento aos diversos movimentos da tessitura social presentes em nosso mundo contemporâneo é, de fato, algo que deve estar presente na agenda do investigador(a) social descolado(a) do processo de manutenção do *status quo* oficial.

O processo cada vez mais acelerado de desterritorialização das condições humanas em suas diversas dimensões, quer sejam elas culturais, econômicas e políticas, entre outras, assumem proporções cada vez mais alarmantes.

Vivemos em tempos e espaços onde cotidianamente somos impelidos a atravessar fronteiras que, muitas vezes, não reconhecemos ou, quem sabe, jamais pensamos que existissem, gerando grandes contingentes humanos destituídos de condições básicas de sobrevivência, além de uma vida imersa no turbilhão da contradição entre a confiança e o medo, como nos diz Bauman.

Mas, se por um lado, vivemos em uma época que se apresenta enquanto “um processo sem-fim de ruptura e fragmentações”, como define Harvey (*apud* HALL, 2006, p. 16), por outro, podemos

com certeza enxergar outras possibilidades plurais, na medida em que superemos o mito do pensamento único e a vontade de homogeneização mundial.

Tocar a diferença como constitutivo do humano e não tentar fazê-lo matriz, como marca reprodutora de padrões lógicos, aceitáveis e coerentes, é o caminho do *fião da navalha*. É um dos desafios que estão postos.

A força nômade e a vida nas fronteiras

Entende Deleuze (2004, p. 143) que o mundo moderno é gestado a partir da crise da representação, onde “as identidades não passam de simulações no ‘jogo’ mais profundo da diferença e da repetição.” Assim, a partir desta perspectiva, este seria o mundo do simulacro e das *distribuições nômades*, enquanto essência da repetição.

Para Deleuze, no interior das relações complexas do mundo moderno, se contrapõem radicalmente aquilo que ele chama de *força sedentária* e *força nômade*, onde a *força sedentária* seria a força burocrática, forjada e estruturada por valores sedentários (paralisados), advindos da razão clássica; e a *força nômade* se identifica como aquela com o compromisso da afirmação da diferença (dinâmica). Assim sendo, a *força sedentária* é aquela que traz de forma permanente a intencionalidade do estabelecimento de padrões universais como espelhos de referência, enquanto que as *forças nômades*, entendendo a fluidez dos processos identitários, buscam, a todo tempo, quebrar o salão de espelhos.

Ao introduzir o debate sobre os sentidos do termo identidade, uma perspectiva bastante esclarecedora é a da divisão em dois campos centrais de discussão, defendida por Kathryn Woodward, traduzida na tensão entre a perspectiva essencialista e não-essencialista de identidade.

Para Woodward (2000, p. 15), o essencialismo identitário pode se constituir tanto pelo campo histórico quanto pelo biológico, ou seja, “certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à ‘verdade’ fixa de um passado partilhado seja a ‘verdades’ biológicas”.

Na esteira dessa lógica encontramos também movimentos étnicos, religiosos, nacionalistas, etc. que com frequência “reivindicam uma cultura ou uma história comum como fundamento de sua identidade” (WOODWARD, 2000, p. 15).

Já para realizarmos uma aproximação ao campo não-essencialista do conceito de identidade, ainda segundo a autora, precisamos de uma análise da inserção da identidade naquilo que ela chama de “circuito da cultura”, como também, concordando com Hall (1997), na “forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação” (WOODWARD, 2000, p. 16).

No interior desta perspectiva, Bauman (2005), apoiado em Siegfried Krauer, define os possíveis significados de identidade a partir da existência do que ele chama de: “*comunidades de vida*” e “*comunidades de destino*”.

A primeira se caracteriza por aquelas comunidades que “*vivem juntas em liga-*

ção absoluta”; e a segunda naquelas em que são “*fundadas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios*”.

Então, para Bauman, a necessidade da definição de identidade somente surge com a exposição do conceito de “comunidade de destino” (fundada por idéias), na transcendência de uma possível visão essencialista de identidade, a partir de uma compreensão fixada de comunidade de vida.

É porque existem tantas dessas idéias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas ‘comunidades de indivíduos que acreditam’ que é preciso comparar, fazer escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Por outro lado, ousaria afirmar a também existência de uma terceira categoria presente na articulação das diversas possibilidades de entrelaçamentos complexos entre as comunidades de vida e de destino, definidas por Bauman, que denomino, *comunidades de fronteiras*.

Estas comunidades se caracterizam pela possibilidade de apesar e além de “viverem juntas” (comunidades de vida), possuírem, dinamicamente em seu interior, “multicomunidades de destino”, ou seja, uma multiplicidade de comunidades que se articulam em diferentes esferas e “variedades de princípios e idéias”. As comunidades de fronteiras se situam naquilo que Homi Bhabha chama de *entre-lugares*, ou seja, nos espaços de vidas fronteiriças.

Ao pensarmos, nesse sentido, a noção de identidade, não podemos nos fixar

em duas únicas dimensões polarizadas a partir de um determinado espaço territorial, isto é, nos atermos a uma perspectiva interna e/ou externa de vidas comunitárias, e, a partir de então, realizarmos as articulações entre aqueles que pertencem (internos) e os estrangeiros (externos). Podemos ser absolutamente estrangeiros, enquanto pertencendo.

O próprio Bauman (2005, p. 18) concorda com esta perspectiva quando afirma:

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas exigências individuais estão fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma 'comunidade de idéias e princípios', sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas a resolver [...].

O caminho situado nas fronteiras, ao mesmo tempo em que pantanoso, é o território da produção do outro, do "novo", daquilo que transcende as posições fixadas. Mesmo porque, para os residentes das fronteiras, em qualquer direção que se olhe, se vê um estrangeiro.

Penso que esta seja a emergência do momento da humanidade atual. Acredito ser esta a marca mais profunda do significado de diferença, onde a ruptura entre os essencialismos possíveis ("estreitos e estritos" ou "amplos e genéricos"), possam realmente se dar no "ser" e "fazer" dos rela-

cionamentos cotidianos, marcados, necessariamente, por diferentes pertencimentos; onde, definitivamente, "rótulos" (tais como em remédios e produtos industrializados) e "marcas" (tais como em grifes e animais de rebanhos) possam ser superados.

Avançamos em diversos campos, no que concerne a questão da alteridade. Mas, como nos adverte Carlos Skliar, não podemos deixar que o outro se transforme em tema, pois quando esse outro, porque marcado pela diferença, se traduz em temática, tendemos à um processo de homogeneização das diferenças e incorporamos, mesmo que sutilmente, uma dimensão essencialista.

Precisamos romper com o sentimento das alteridades fixadas e assumirmos as perspectivas de nossas alteridades fluidas, sem perdermos a dimensão dos enfrentamentos políticos. Em determinados momentos, buscando a superação das condições de opressão e violências instituídas, fixamos, com toda a propriedade, nossos campos identitários enquanto estratégia política de enfrentamento no processo de luta contra qualquer atitude totalitária. Mas, é preciso manter a lucidez, da necessidade de rompimento das barreiras entre o "nós" e os "outros", em uma sociedade possível.

É nisto, creio eu, que reside a preocupação central de Stuart Hall, quando ele assume a preferência pelo conceito de identificação, em detrimento ao de identidade, muito menos pela obrigatoriedade de defini-lo categoricamente, do que pelo reconhecimento do grau de complexidade presente. Assim Hall (2000), busca situar a identificação na fronteira entre

sujeitos e práticas discursivas. Por outro lado, sublinha também, que a emergência deste “descentramento” não se traduz no deslocamento da centralidade do sujeito, e mesmo da razão, em detrimento da prática discursiva, mas na acentuação da exigência de uma “outra” reconceptualização do sujeito e da racionalidade dominante.

O conceito de “identificação” acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo – embora preferível – quanto o de “identidade”. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último. (HALL, 2000, p. 105).

A tarefa que temos em mãos pode ser traduzida por um permanente cuidado com as armadilhas e atalhos, que podem nos levar a caminhos de aprimoramento das vias e territórios de preconceitos, discriminações e violências instituídas, porque, aquilo que reivindica “exclusividade” (que se quer fixo), não pode incluir, pois o radical semântico do termo *exclusivo* é o mesmo da palavra *exclusão*.

Cultura: perspectiva a partir de Walter Benjamin

Um sistema cultural em geral pode ser identificado, primeiramente, como uma relação social que oferece uma estrutura de valores, normas, maneiras de pensar e modos de apreensão da realidade que orientam condutas de diversos atores sociais. Em um segundo momento, a cultura visa também, elaborar uma maneira de

viver, desta vez representada, em atribuições de lugares, nas esferas de papéis e ações. Por fim, ela busca desenvolver um processo de formação e de socialização dos diferentes atores, afim de que cada um possa se definir em relação a um ideal proposto - seja ele oficial ou não.

Ao gerar um modelo, a cultura passa assumir um papel de socializadora e, nesse contexto, tem por finalidade, na maioria das vezes, a seleção dos comportamentos “corretos”, das “boas” atitudes, que representam um fator de inclusão ou de marginalização.

O conceito de cultura, conjugado através da noção de *experiência*, foi proposto por Benjamin, como instrumento de construção de uma história e de uma cultura, que não sejam objetos de uma construção de um lugar homogêneo e vazio, mas de uma temporalidade saturada de “agoras”.

[...] a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo de saturação de “agoras” [...]. A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. (BENJAMIN, 1994, p. 229-31).

Para Benjamin, a cultura deveria produzir um sistema no qual práticas sociais e sistemas simbólicos buscassem a garantia de articulação das particularidades humanas e sociais dos indivíduos. Então, nesse sentido, ela passa a ser o terreno sobre o qual os atores lutam pelas suas representações e espaços, dentro do qual, é

desvelado e se desenvolve a relação social das diversas formas de diferenças, respaldadas historicamente pelas memórias das experiências de lutas passadas.

O termo cultura se refere aqui a dois aspectos aparentemente independentes, mas ligados pelo fato de que cada um deles implica em um poder de dar um significado às relações sociais. Trata-se, de um lado, da cultura construída a partir das identidades das experiências passadas e, de outro, da cultura forjada pelas histórias oficiais, particularmente presentes, para ele, na história dos vencedores.

A cultura das identidades das experiências passadas, supõe a capacidade do ator de se (re)nomear e de se fazer conhecer por outros sujeitos ao ressignificar as lutas marcadas nos “ecos de vozes que emudeceram” nas memórias, passando a se revelar então, nas relações sociais nas quais se inscrevem, abrindo a possibilidade do germinar de outras estratégias para transformar as relações de exclusão e opressão vigentes.

A cultura, resgatada pela memória, revela, por conseguinte, as práticas sociais de lutas em oposição ao sistema de representações de valores oficiais, através do qual o sujeito se tornou força social e política, e faz os diversos atores do presente (re)conhecerem-se então, como interlocutores fundamentais por e para outros sujeitos históricos. Nesse sentido, o conceito de cultura assume um valor heurístico, na medida em que, conduz ao aprendizado com o passado, através das memórias entrelaçadas com as experiências históricas de lutas vividas, como tam-

bém, suas representações e significações intersubjetivas e coletivas.

Desse ponto de vista não nos é mais possível apreender a cultura como um bloco único e coerente. Há o perigo iminente de que a cultura possa reproduzir uma imagem elitista de si mesma, vindo, em alguma instância, se articular ao instituído, com a intenção de impor uma vontade coerente à sociedade, como forma de proteção às possíveis divisões, “assegurando” assim, coesão e ordem.

Diante desse risco homogeneizador, a análise histórica de Benjamin, nos incita ao contrário. A postular a existência de ambiguidades na cultura, em função das lutas presentes nas histórias passadas, e não uma função de coesão social que estabeleceria *a priori* as normas de regulação dos conflitos e das contradições que possam ameaçar a ordem institucional.

O conceito de história em Benjamin invalida qualquer entendimento que suponha uma percepção de cultura como uma força coerente e onisciente, capaz de uma vontade racional antecipadora. Por outro lado, a ambição dessa teoria é de evidenciar as especificidades, sinergias e empatias, presentes nas experiências narradas do passado.

Fronteira ou o caminhando do fio da navalha

Algumas críticas dos novos critérios de valoração cultural emergente no mundo globalizado se utilizam, muitas vezes, do conceito de “remapeamento”, entendendo que o multiculturalismo e as políticas de

identidades, necessariamente, provocam um deslocamento ou mesmo a eliminação das fronteiras, não só geográficas, mas também culturais, conceituais, econômicas, sociais e políticas.

Por outro lado Homi Bhabha¹, ao discutir o local da cultura nos dias atuais, identifica que a superação do debate sobre a polarização de posições fixas de sistemas e critérios de valores antagônicos.

[...] resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual - que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais, e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. (BHABHA, 1998, p. 19-20).

Assim, em oposição à crítica tradicionalmente feita, Bhabha (1998) afirma que esta não é uma questão de “remapeamento”, de “re-definições fixas” dos lugares, e muito menos de absorção de identidades diversas, mas sim, o local de relacionamentos, interações e produções de trânsito, de tessituras.

[...] além: um movimento exploratório incessante, que o termo francês au-

delà capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, fort/da, para lá e para cá, para frente e para trás. (BHABHA, 1998, p. 19).

A possibilidade de criação e vida em outros locais da cultura é o que ele chama de “Vida nas Fronteiras: a Arte do Presente”.

Esses “entre-lugares”, ao contrário de se afirmarem como terrenos fixados de meras absorções através de forças imperativas de uma cultura central em relação a outras periféricas, com a clara intenção do alargamento de suas fronteiras de dominação e poder, são na realidade, fluxos privilegiados de interações.

Assim, os “entre-lugares”, passam a se configurar não como meros espaços de dominação, mas o terreno de trocas, como diz Bhabha, *intersubjetivas individuais e coletivas*, onde anseios comuns e outros signos de valores culturais são negociados.

Por outra via, diversos acontecimentos nos mostram que, no interior de sonhos e desejos comuns, comunidades com histórias semelhantes de discriminação e opressão, podem estabelecer relacionamentos nem sempre solidários e dialógicos, gerando muitas vezes um quadro de violência incomensurável.

A força dessas questões é corroborada pela “linguagem” de recentes crises sociais, detonadas por histórias de diferença cultural. Conflitos no centro-sul de Los Angeles entre coreanos, americanos de origem mexicana e afro-americanos têm como foco conceito de “desrespeito” [...] que é, ao mesmo tempo, o signo da violência

¹ Hindu-britânico, professor de Teoria da Cultura e Literatura, na Universidade de Chicago e professor Visitante da University College, de Londres, autor de *O local da cultura*, publicado pela Editora UFMG, 1998.

radicalizada e o sintoma da vitimização social. (BHABHA, 1998, p. 20).

A realidade do conflito de fronteira, na maioria das vezes, dispensa as intervenções muito sofisticadas, mas ao mesmo tempo, se dá em uma relação intensamente dinâmica. Os “sobreviventes das fronteiras”, são atores que precisam cotidianamente se reinventar e se reinscrever na vida.

Em grande parte dos embates fronteirios, as precauções e cuidados são deixados de lado, pois sabem que não existem promessas prontas e que reiteradas batalhas já foram perdidas. Mas, o ímpeto de sobrevivência reconceitua os problemas a cada dia, mesmo cercados por inúmeras disparidades, porque, para os residentes das fronteiras, em qualquer direção que se olhe, mora um estrangeiro.

Paradoxalmente, a fronteira é o espaço de acolhimento do outro, do diferente, do estranho. É um território de efervescência intensa. É ao mesmo tempo o local da dor profunda, da violência e da recriação da vida. Onde as diferenças necessariamente se tencionam e produzem o plural, o novo. Pois a fronteira é a confluência do que já foi, do que esta sendo e do que pode ser.

As diversas possibilidades de representação das diferenças, segundo Bhabha, não devem ser apreendidas de forma aligeirada, como simples influência direta de traços étnicos e/ou culturais estabelecidas a priori, como força da tradição.

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos

hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 1998, p. 20-21).

Para Bhabha, a autorização do direito de expressão a partir das margens e fronteiras, não se dá pelo poder da tradição, apesar de ser constantemente alimentado por este poder, afim de se reposicionar diante das incertezas, instabilidades e oposições cotidianas.

O acesso a essa força política se dá nos “entre-lugares” de solidariedade das diferenças emergentes. Dá-se como um projeto, entre comunidades, para (re)construção da vida. Isto porque, se pensarmos que um dos significados de margem, é: “Espaços em branco nos lados de uma obra impressa ou manuscrita”, o “entre-lugar”, passa a ser o espaço possível de autoridade para reinscrever e reescrever “outras” possibilidades históricas e culturais, a partir dos movimentos de fronteiras.

Tecendo alguns fios possíveis

Milton Santos, ao reivindicar outra globalização, nos fala de fábula, realidade e possibilidades.

[...] devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização. (SANTOS, 2003, p. 18).

Nos subterrâneos dessa transformação cultural, científica e tecnológica, repousa

uma revolução civilizatória sem precedentes, com a perspectiva de um novo patamar de relacionamento humano, pautado, em nossa opinião, nas dimensões de: um “Estado Ampliado” - sensível aos anseios sociais e populares; de uma “Economia Solidária”, na medida em que se contraponha ao atual modelo econômico competitivista global; e em uma “Política de Não-Violência”, onde a pluralidade, a alteridade, o legitimamente outro e o direito às diferenças, sejam os traços percorridos no relacionamento humano.

Assim, paradoxalmente, a globalização é definitivamente também o lugar de outras possibilidades de conhecimento e de produção cultural.

Nos alerta Milton Santos, que os contrastes do novo na produção cultural e de conhecimento na história, são, frequentemente imperceptíveis, visto que, novas sementes estão sendo plantadas, enquanto a imposição dos velhos valores ainda é quantitativamente dominante.

Sonhos e perversidades, empatias e apatias, estão encenando a trama concomitantemente.

Entretanto, muitas vezes, perdemos a perspectiva da afirmação de nos colocarmos em uma posição que nos permita enxergarmos-nos nossas memórias, como aqueles que simplesmente compõem mais um entre os tantos fios da rede de complexidade humana e acabamos por cair naquilo que Fernando Gil Villa (2002) chama de Pessimismo Sociológico, tendo como desdobramento imediato, o aparecimento do fenômeno violência.

Esses são impasses de uma civilização que se fez bárbara e de uma bar-

bárie que promete outras possibilidades civilizatórias².

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um novo conceito e positivo de barbárie... Em edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. (BENJAMIN, 1994, p. 115-19).

Focamos a urgência de inundarmos a política com os desejos e riscos de emancipação, que com certeza repousam adormecidos nas imagens de lutas e conflitos passados e que não podem permanecer submersas.

Entendendo que o problema da violência na sociedade contemporânea ultrapassa os limiares das condições socioeconômicas, onde a perspectiva do estabelecimento de *outras* configurações sociais é uma iniciativa que propõe a (re) construção de princípios e valores, fundamentados em uma política que vise por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos e subjetividades, e por outro, o desenvolvimento da cidadania e dignidade humana.

² Etimologicamente: barbarismo, do latim barbarismu: palavra estranha ao idioma, outra linguagem; barbaridade ou barbarizar, do grego bárbaros: rude, grosseiro, brutal, etc. Benjamin estabelece um jogo entre os sentidos da palavra “barbérie”, ora como violência ora como novo, estranho.

Referências

- BAUMAN, Z. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- DELEUZE, G. *Por uma filosofia da diferença: o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem Precisa de uma Identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- MONTEIRO, A. J. J.; SISS, A. *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2010.
- _____. *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2009.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2003.
- VILLA, Fernando Gil. Pós-modernidade, reflexividade e pessimismo sociológico. In: Linhares, C.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

Os ecos de Jacques Gauthier

Echoes from Jacques Gauthier

Jacques Gauthier

Doutor em Educação pela Université de Paris 8; professor no Centro Universitário Jorge Amado, Salvador, Bahia.
E-mail: jacques.jupaty@terra.com.br.

Resumo

Apontamos o mais instigante no seminário, do ponto de vista de um pesquisador que trabalha nas fronteiras entre oralidade e escrita, na busca da escrita coletiva de artigos científicos com parceiros indígenas. A escrita, e até a ciência intercultural, inserem-se no sofrimento oriundo da violência (neo)colonial; a oralidade faz irrupção nesta escrita sob a forma de voz dos ancestrais, que trazem mirações orientando a prática científica de pesquisa. Mais humanos, mais inacabados, nós pesquisadores quando compartilhamos com nossos parceiros, num *terceiro-lugar*, a teorização da *ressignificação* da instituição escolar, que deve aprender a observar e ouvir, até ser *indigenizada*. Contra o pensamento binário, costumamos esse entrelugar a partir de fragmentos de fluxos que cada pessoa se apropria do seu jeito, tornando-se criador de cultura, produtores de diferenças, de aceleradores do fluxo de significados. Na impermanência, é urgente que criemos a vacuidade em nós e que aprendamos, uns de outros, a interdependência.

Palavras-chave

Interculturalidade. Ancestralidade. Epistemologia.

Abstract

We point out the most instigating aspects of the seminar, from the point of view of a researcher that works in the frontiers between orality and writing, in search for collective writing of scientific papers with indigenous partners. Writing, and even intercultural science, are part of the plight caused by (neo) colonial violence; orality emerges in this writing as ancestors' voices, which bring about ways of looking, that guide the research scientific practice. More human, more unfinished, we researchers share with our partners, in a third place, the theorization of re-signification of the school institution, which must learn to observe and listen, until it becomes indigenous. Against the binary thought, we join this in-between from fragments of streams of which each person gets hold, becoming a culture creator, a difference producer, an accelerator of the stream of meanings. In impermanence, it is urgent to create vacuity in ourselves and learn interdependence from each other.

Key-words

Interculturality. Ancestry. Epistemology.

Vou começar com uma pequena narrativa

Minha amiga Tupinambá Nadia Acauã disse, numa reunião da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, que a cultura era a *qualidade de vida*. Fiquei muito interessado, pois, o bem-estar, outro nome que se pode dar à qualidade de vida, é, segundo a Organização Mundial da Saúde, a própria *saúde*. Sabendo o quanto importante é, no mundo indígena, a saúde material e espiritual da pessoa e da comunidade, resolvi escrever, em co-autoria com ela, um capítulo para o livro hoje publicado pela Editora L'Harmattan, *As faces escondidas da pesquisa intercultural* (ACAUÃ; GAUTHIER, 2010) – um capítulo que trate, entre outras coisas, da noção de cultura. Ela, Tupinambá de cultura oral, eu, francês, doutor... Como fazer para tornar essa tensão na produção do conhecimento escrito uma qualidade e não uma dificuldade? Com a sociopoética resolvemos o problema e criamos um *confeto*¹ de cultura muito rico, que integrou as lutas atuais dos povos indígenas.

Devemos pensar neste desequilíbrio entre oralidade e escrita, quando se trata de produção acadêmica, pois ele apareceu explicitamente nos Grupos de Trabalho. René Lourau, um dos criadores da Análise Institucional, chamou de “efeito-Goody”² o

fato de que, quando começamos uma pesquisa, não somente vemos somente o que queremos ver, mas vemos somente o que podemos escrever. É uma forma de inconsciente coletivo, do qual participa o pesquisador da academia. Dá muito para pensar, quando orientamos jovens pesquisadores indígenas que observam, vêem, escutam e refletem, sem nunca terem a preocupação de pensar naquilo que, amanhã, vão ter que escrever para sua próxima publicação!

Afirmo fortemente: muitos saberes indígenas, orais, possuem o *status* de ciência. O problema não é de os indígenas comprovarem a cientificidade dos seus saberes, e sim, de nós da academia aceitarmos que a ciência possa obedecer a regras de pertinência e coerência, e criar métodos diferentes dos nossos. Foi dito nesse seminário em relação à etnomatemática, e estou aqui, agora, com a tarefa de comunicar o que vi, entendi e observei nas sessões e nos corredores do seminário.

Fui sensível, e muito, à violência sofrida, às vezes nomeada, denunciada, muitas vezes, implícita. Vou falar de somente uma provação que sofri, oriunda da violência colonial, para vocês entenderem minha implicação no tema gerador do seminário.

Fiz meu doutorado sobre as Escolas Populares Kanak, escolas indígenas da Nova Caledônia (colônia francesa do Pacífico-Sul), que lutavam contra a colonização francesa, material, política, econômica, cultural e educacional. Tive por orientadores, um professor da Universidade de Paris 8, Bernard Charlot, e jovens educadores sem o segundo grau completo dessas escolas.

¹ Na sociopoética, um confeto é uma mistura de conceito e afeto. Ver Santos *et al.* (2005).

² Lourau (1988) - do nome de Jack Goody, autor da *Razão gráfica*, e também do *Roubo da História*, ou seja, da história intelectual da humanidade pelo Ocidente.

Defendi minha tese frente à banca de Paris 8, e também, na Universidade Popular de Kanaky³. Na banca, Ninë Wéa, educador e líder da luta pela independência com, como ele me disse, “os educadores e alunos que foram mortos pelo exército francês”. Vocês podem entender que, durante a escrita da minha tese, fiquei muito doente e escrevi 1284 páginas, para elaborar psicologicamente e encontrar caminhos para ultrapassar a dor, a ferida colonial.

Por razões que não quero expor aqui, há três anos que, a cada quinze dias, bebo a Ayahuasca, o chá sagrado dos ancestrais indígenas. Essa experiência se desenvolve num plano espiritual íntimo, do qual também não quero falar, e num plano cognitivo. Vovó Ayahuasca – como a chamam certos xamãs indígenas, a plantadoutora, me diz coisas para eu melhorar os artigos ou livros científicos que escrevo. Ela fala por imagens, visualizações (as assim chamadas “mirações”), ou até, palavras, mostradas ou ditas por Nana Potira, meu guia espiritual, menina Tupinambá filha de Nádia Acauã, que desencarnou há três anos, vítima da violência pós-colonial do sistema hospitalar público brasileiro.

Minha mestra falou

Ontem, no momento da fala de Iolanda de Oliveira, aconteceu um evento meio estranho:

Entrei espontaneamente em estado de transe, encontrei, como sempre, minha

mestra e educadora espiritual Nana Potira, voamos um pouco no mundo astral e de repente, meu corpo se desintegrou, transformando-se em milhares de centelhas de fogo. Aí, mirei mulheres indígenas que, com suas mãos, palpavam uma bola, muito densa, de fogo-terra.

Só isso. Imediatamente, interpretei: “Há de colocar a mão no fogo e dar forma ao fogo, ou seja, se dar uma identidade pela potência da Mãe-terra, para que o corpo astral possa derreter, ao emitir milhares de partículas de saber, como foguetes completamente livres, desterritorializados, sem identidade”. É isso a intensidade do seminário que tenho de transmitir. Como sou fiel à minha mestra, agora estou transmitindo.

O que ouvi e observei durante o Seminário, que me tocou, sem que eu pense escrevê-lo

Entre a educação dada pela escola e a educação dada pelo meio cultural nativo, Ricardo Vieira propõe a utopia de um *terceiro-lugar*, um *entrelugar* onde 1 + 1 sejam 3, onde o sujeito não seria marginalizado nem negado, e sim se tornaria mais composto, mais complexo, com ainda mais dúvidas - eu diria, um sujeito mais inacabado, mais humano.

Mas para isso, a escola deve também se tornar mestiça, e indígenas do Grupo de Trabalho 1 D reivindicam uma escola sem relógio e sem parede, onde as crianças sejam também os professores dos professores e onde um processo de avaliação contínua substitua as provas tão contrárias à dinâmica civilizatória indígena.

³ Kanaky é o nome que os indígenas deram a seu país em luta pela independência.

Como criar um “entremeio” entre essas duas utopias? A resposta proposta é a re-significação dos imperativos escolares a partir dos conhecimentos tradicionais, da observação e da escuta, que podem ser uma base para a aprendizagem da leitura e escrita.

Ou seja: há de lutar coletivamente para que a escola aprenda a mudar, ouvir e observar, e não mais, como foi dito no GT 1 C, castigar os professores que introduzem no seu ensino a cultura viva dos indígenas, onde são de fundamental importância os problemas relacionados à reivindicação da Terra-mãe.

Entendo isso como uma chamada, um projeto, para nós, brancos: aos indígenas sempre foi pedido para eles se adaptarem à visão do outro, do dominante, para eles se miscigenarem com nossas instituições, estatais, religiosas, escolares... É tempo de pedir para nós brancos, nos adaptarmos, miscigenarmos com as instituições indígenas, políticas, religiosas e educativas.

Uma condição é o reconhecimento do fato de que nenhuma civilização possui o monopólio da universalidade dos saberes. Os saberes eurodescendentes não são mais universais que os saberes indígenas; a universalidade existe em muitos saberes indígenas⁴. A experiência espiritual da Ayahuasca, por exemplo, é de porte universal⁵.

⁴ Ver o dossiê apresentado pela revista eletrônica *Entrelugares*, v. 2, n. 2, mar./ago. 2010.

⁵ Ver, por exemplo, Costa (2002), Letierrier (2001a e 2001b) ou Narby (1995).

Aí pode nascer uma interculturalidade dialógica, respeitosa das diferenças.

Refleti muito sobre a extrema violência que te faz quem te diz: “O universal sou Eu, você é particular”, ou seja: “Sou A ciência, você é somente cultura”. Ora, Edna Guarani me explicou que há um espiral que vem dos ancestrais, que se abre em círculos concêntricos, onde podem ser acolhidos saberes oriundos de outros jogos de linguagem, de outros critérios de cientificidade, de outros projetos civilizatórios. Marshall Sahlins, o grande antropólogo, concorda com essa visão: num artigo publicado pela revista *Tellus* (ano 10, n. 18), Isabel Santana de Rose e Esther Jean Langton referem-se ao conceito de “intensificação cultural” segundo Salisbury (*apud* SAHLINS, 1997), enunciando que os indígenas de vários lugares do planeta sabem *indigenizar* a modernidade (e a pós-modernidade), ao incorporá-la numa ordem mais abrangente, a cosmovisão indígena.

Se existem “jogos de linguagem”, como disse Gelsa Knijnik, inseridos em relações de poder entre os mundos múltiplos em que vivemos, a violência está presente - às vezes ela é explícita, às vezes, ela fica implícita - e conhecer cientificamente é desconstruir as falsas evidências, as noções naturalizadas, falsamente óbvias, que escondem essas relações de poder.

Agora, meu pensamento se orienta em direção à idéia de que o que chamamos de cultura não é um jogo de linguagem, e sim, um conjunto plural de relações de poder onde são negociadas dominações, de gênero, de idade, de raça, de classe etc., e também tensões,

desequilíbrios. A partir dessas tensões são gerados o que Simondon (2005) e depois, Deleuze e Guattari (1980), chamaram de “devires”⁶. É a partir desses devires, linhas de fuga, inacabamentos, falhas na continuidade e homogeneidade, que agem os “operadores” de tradução, que permitem a re-significação de um conteúdo cultural (por exemplo, escolar) numa outra cultura (por exemplo, indígena). Simondon fala de “transdução”, o que é melhor que tradução. Pois o essencial, a violência da dominação, não é traduzível, ela se desloca, nos nossos corpos, músculos, nervos e, pior, cérebros.

Aí, em eco com a fala de Antônio Brand e na continuação da reflexão de Homi Bhabha (2001), vejo uma enorme responsabilidade de todos nós, com a ajuda dos nossos parceiros e parceiras indígenas, no sentido de *inventar* – na própria escola – operadores pedagógicos de transdução, que combatam a internalização da violência colonializadora, dos corpos e das mentes. Trata-se de criar uma dimensão nova, que nem a escola, nem a tradição tem, a partir do desequilíbrio, do conflito *entre* escola e tradição. Eis o desafio. Um olho vê em dimensão plana; outro, em dimensão plana; da tensão entre os dois olhos nasce a terceira dimensão, o relevo. É o que Simondon chama de “disparação”. Talvez possamos somente costurar esse entrelugar a partir de fragmentos de fluxos, de fragmentos de sentidos que cada pessoa se apropria do seu jeito, tornando-se assim um(a) criador de cultura.

⁶ A tese de Simondon foi publicada em 1964, mas atingiu um amplo público somente a partir da re-edição de 2005.

É assim que Elizabeth Macedo, também em continuação de Bhabha, desconstrói a noção de cultura fora das relações interculturais, desconstrói as oposições binárias que criam uma montanha de problemas intelectuais e institucionais que não existem para o pensamento, mais rigoroso, da diferença e – o que chamou mais minha atenção – alerta sobre o fato de que, ao pronunciarmos a palavra “cultura”, paramos o fluxo de significações que constitui o mundo complexo, cheio de tensões, conforme o quadro de Pollock, sem centro nem limite, mas sempre produtor de significações. Concordo totalmente: a identificação é uma identi-fixação, e também uma identifixação, necessária, provisoriamente, para se constituir como grupo agindo dentro de uma demanda, de uma reivindicação, de um projeto político. Identi-fixação, identifixação, e também, identi-ficção. O grupo se constrói em redor de uma ficção. Daí a criação de novos mitos, necessários e provisórios. As narrativas de Bhabha. A agência de Bhabha. Os agenciamentos de corpos e de discursos de Deleuze e Guattari. Que se constituem a favor da expansão da vida e para se proteger da violência pós-colonial. Essa violência é tal que o inimigo do fechamento do discurso pedagógico politicamente correto a favor da cidadania, da integração de todos no pensamento hegemônico da democracia estatal e da mesma escola para todos é o não-cidadão, ou seja: nós. Nós, os nômades que não têm o conhecimento básico, nós, os *diferentes*.

Os agenciamentos da pedagogia intercultural crítica que temos a tarefa urgente de criar, juntos, nunca devem perder seu papel de produtores de diferenças, de aceleradores do fluxo de significados. Vivemos na impermanência, é urgente que criemos a vacuidade em nós e que aprendamos, uns de outros, a interdependência.

Referências

- ACAUÃ, Nadia; GAUTHIER, Jacques. La sociopoétique : dispositif d'inclusion des cultures orales en sciences humaines et sociales. In: THESEE, Gina; CARIGNAN, Nicole; CARR, Paul R. (Coord.). *Les faces cachées de l'interculturel – De la rencontre des porteurs de culture*. Paris: L'Harmattan, 2010.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille plateaux*. 1980.
- ENTRELUGARES – Revista eletrônica v. 2 n. 2, mar./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br>>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- GOODY, Jack. *La raison graphique*. Paris: Minuit, 1979.
- _____. *O roubo da história*. Como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente. São Paulo: Contexto, 2008.
- LETERRIER, Romuald. *Les plantes enseignantes*. 2001a. Disponível em: <<http://www.ethno-botanic.com/1024x768/index.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- _____. *Le savoir Shipibo-Conibo*. 2001b. Disponível em: <<http://www.ethno-botanic.com/800x600/peuple-shipibo/ayahuasca.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2011.
- LOURAU, René. *Le journal de recherche, matériaux pour une théorie de l'implication*. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1988.
- NARBY, Jeremy. *Le serpent cosmique – l'ADN et les origines du savoir*. Genève: Georg, 1995.
- ROSE, Isabel Santana de ; LANGTON, Esther Jean. Diálogos (neo)xamânicos: encontros entre os Guarani e a ayahuasca. *Tellus*, Campo Grande, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010.
- SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" - a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção [parte 1]. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 1997.
- SANTOS, Iraci dos et al. (Org.). *Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética*. São Paulo: Atheneu, 2005.
- SIMONDON, Gilbert. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon, 2005.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

Artigos

Concepções multiculturais na pesquisa sobre formação de professores

Conceptions in multicultural research on teacher education

André Luiz Sena Mariano

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEMET/UEPG).
E-mail: alsmariano@yahoo.com.br.

Resumo

Este texto procura discutir a forma pela qual o multiculturalismo tem sido focalizado na pesquisa sobre formação de professores. Partindo do reconhecimento do multiculturalismo como campo polissêmico, procurou-se investigar se esta polissemia também pode ser encontrada na pesquisa sobre a formação docente. Assim, estabeleceu-se um recorte temporal entre os anos de 2000 a 2006 e elegeu-se como fonte de coleta de dados os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE e os artigos publicados em periódicos. Como principais resultados, é possível apontar que tal polissemia pode ser encontrada, especialmente, entre os estudos que assumem a perspectiva multicultural crítica, a intercultural e a pós-colonial. Por fim, constata-se que os resultados dos textos selecionados revelam um tratamento mais próximo de uma aceção conservadora.

Palavras-chave

Multiculturalismo. Formação de professores. Polissemia.

Abstract

This paper discusses the way in which multiculturalism has been focused on research on teacher education. Based on the recognition of multiculturalism as polysemic field, we tried to investigate whether this polysemy can also be found in research on teacher education. Thus was established a time frame between the years 2000 to 2006 and was elected as a source of data collection, the papers presented at ANPEd and ENDIPE and journal articles. As main results, it is possible to point out that this polysemy can be found, especially among the studies that assume a critical multicultural perspective, the intercultural and postcolonial. Finally, it appears that the results of selected texts reveal a more defined around a conservative.

Key-words

Multiculturalism. Teacher training. Polysemy.

O presente texto, oriundo de um trabalho mais amplo, busca discutir a pesquisa sobre formação de professores¹, entre os anos de 2000 e 2006, sob a perspectiva multicultural. Para tanto, apresenta, num primeiro momento, um cenário introdutório a partir do qual a pesquisa é engendrada, explicitando, também, o percurso trilhado para a coleta de dados. Na seqüência, é apresentada a acepção de multiculturalismo assumida por este estudo, por ser aquela à qual defendemos como um caminho profícuo para se pensar a formação de professores e o currículo. Em seguida, problematiza as acepções de multiculturalismo encontrada nos estudos selecionados a partir de duas vertentes: a primeira, a verificada nos dados dos estudos selecionados, ou seja, aquilo que as pesquisas têm constatado acontecer na prática da formação de professores; a segunda, é alusiva ao conjunto de pressupostos teóricos que balizam os estudos, ou seja, os referenciais que fundamentam o cotejamento feito entre os dados e a teoria. Com relação à primeira vertente, faz-se mister ressaltar que não se trata de considerar que os dados trazidos pelos estudos são reveladores da realidade da formação de professores, pois eles, em primeiro lugar, refletem uma parte da realidade – foco de cada um dos pesquisadores envolvidos – e, em segundo lugar, e não menos impor-

¹ Neste texto, será utilizada a expressão formação de professores, em decorrência do nome dado, pela academia, a esse campo do conhecimento, mesmo ciente do machismo que configura a gramática da Língua Portuguesa.

tante, os dados são frutos de uma leitura epistemológica dos sujeitos envolvidos e, portanto, revelam a sua leitura de mundo e sua forma de interpretar os fenômenos. Dessa forma, as afirmações aqui feitas não configuram um conjunto tachativo do que acontece nos cursos de formação de professores, mas sim as análises e inferências feitas a partir daquilo que os dados dos estudos selecionados revelam.

Delineando o contexto mais amplo da pesquisa

O multiculturalismo tem sido apontado pela literatura como um desafio inescapável do mundo atual. Alguns autores, como, por exemplo, Kincheloe (1997) afirmam que não se trata de algo com o qual se concorde ou se acredite, ele é uma condição à qual a sociedade contemporânea é chamada a responder. Para Imbernón (2004), o enfrentamento das problemáticas referentes à desigualdade social e econômica e à diversidade cultural são aspectos aos quais a formação docente, neste século, não poderá mais ignorar.

A partir desse cenário, da inexorabilidade do multiculturalismo na sociedade atual, que este trabalho se debruça sobre a temática da pesquisa sobre a formação docente na perspectiva multicultural, visando a compreender quais acepções têm marcado os estudos da área.

Para tanto, foi estabelecido como corpus de investigação: os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, nos eventos do ENDIPE e os artigos

publicados em periódicos qualificados, entre os anos de 2000 e 2006. Dentre os textos apresentados e publicados nas três fontes, foram privilegiados aqueles que focalizavam a formação docente e suas interfaces com as questões multiculturais. Tal interface poderia se dar de maneira explícita, com a utilização de referenciais e categorias estreitamente vinculados ao multiculturalismo, ou potencialmente. No que se refere à categoria potencial, foi utilizado o trabalho de Canen, Arbache e Franco (2001) ao definir o trabalho com potencial multicultural como sendo aquele que, a partir da análise de categorias como raça, classe social e gênero, por exemplo, ‘manda recados’ para o campo do multiculturalismo.

Tomando como pressuposto essas duas categorias, os textos foram selecionados a partir da leitura e análise de seus resumos e, por conseguinte, dos textos integrais, uma vez que alguns resumos não explicitam, de maneira elucidativa, o conteúdo do texto. Ao término da etapa de seleção de resumos, dentre um universo amplo de textos levantados, foram considerados foco desta pesquisa 13 artigos publicados em periódicos qualificados, 17 trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e 27 trabalhos apresentados nos eventos do ENDIPE. Tal situação já parece revelar a incipiente presença do multiculturalismo dentre os estudos selecionados, pois, como exemplo, o ENDIPE de 2004 contou com a apresentação de mais de 3000 trabalhos.

A nossa forma de entender multiculturalismo

Abordar a temática multicultural coloca como imperativa a necessidade de definição da acepção a partir da qual se analisa os dados. Isso porque o termo multiculturalismo, como é bem sabido, é polissêmico e abriga, amiúde, interpretações antagônicas. Neste sentido, uma possível definição das diferentes acepções pode ser encontrada em McLaren (2000). Para este autor, haveria ao menos quatro formas de interpretar o multiculturalismo, a saber: o multiculturalismo conservador, o liberal de esquerda, o humanista liberal e o crítico. Em vez de explicitar as definições de cada uma dessas tendências, aqui será apresentada, sumariamente, a abordagem crítica que é a assumida por este estudo.

De acordo com McLaren (2000), a perspectiva crítica assume que as representações relativas a raça, classe social e gênero fazem parte de lutas sociais mais amplas sobre os signos e as significações. Essa perspectiva assume que o discurso está inerentemente relacionado a formas de reprodução e resistência, o autor advoga que a tarefa central da perspectiva multicultural crítica seria a transformação das relações sociais, culturais e institucionais a partir das quais os signos e os significados são gerados. Sendo assim, autores como Semprini (1999) definem que o multiculturalismo, independente da posição epistemológica assumida, põe em relevo três conceitos: a diferença, a identidade e a relação entre maioria e minoria.

A partir da perspectiva de McLaren (2000), a diferença é sempre um produto da cultura, da história e da ideologia. Não podendo ser pensada fora das relações de poder, a diferença não é um fator que esteja solto na esfera social e que enseje a exacerbação das individualidades e subjetividades. Ao contrário, para o autor

Diferenças *dentro* da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas. O conceito de totalidade não deve ser abandonado, mas, em vez disso, visto como uma *estrutura de diferença sobredeterminada*. Diferenças são sempre *diferenças em relação*, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente. (MCLAREN, 2000, p. 133).

Na perspectiva crítica, a escola precisa ser considerada como envolta nas relações de conflitos, poder e interesses, pois é ela a responsável pelo processo de transmissão cultural. Além disso, valem-nos dos argumentos de Pérez Gómez (1995) ao considerar a escola como um espaço de encruzilhada de culturas.

McLaren (1997) acredita que qualquer discussão a respeito de questões multiculturais deve considerar o conceito de cultura. Neste sentido, ele afirma que

O conceito de cultura, embora extremamente variável, é essencial a

qualquer entendimento de pedagogia crítica. Uso aqui o termo 'cultura' para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Além de definir cultura como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo, precisamos reconhecer como as questões culturais nos ajudam a entender quem tem poder e como este é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social. (MCLAREN, 1997, p. 204).

McLaren (1997) esclarece, ainda, que o conceito de cultura precisa ser localizado como operando em três âmbitos. O primeiro leva em conta que a cultura está estreitamente conectada às estruturas de relações sociais dentro de categorias como raça, classe social e gênero, engendrando formas de opressão e dependência. Um segundo âmbito localiza a cultura como uma forma de produção a partir da qual os diferentes grupos definem e realizam suas aspirações por meio de relações desiguais de poder. Por fim, um terceiro âmbito sugere que a cultura é um campo de batalha no qual a produção, a legitimação e a veiculação das formas particulares por meio das quais cada grupo constrói seus conhecimentos e suas experiências seriam áreas centrais de conflito. Com isso, o autor sugere que a cultura não pode ser concebida como alheia às relações de poder.

Neste sentido, a escola e, conseqüentemente, a formação de docentes pre-

cisa assumir a diversidade cultural como um dado enriquecedor da sociedade e não como um mal a ser extirpado, como uma ameaça à construção do Estado Nação e da cultura comum.

Apresentando os temas da formação docente e as categorias multiculturais

Para que fosse possível a organização dos dados arrolados a seguir, foram utilizadas três obras como referência. Os trabalhos de André (2000) e Brzezinski e Garrido (2006) serviram como fundamento para a compreensão dos temas da formação docente focalizados pelos textos selecionados.

No que se refere a isso, os 57 textos selecionados apresentaram os seguintes temas da formação: 21 textos focalizaram propostas e políticas de formação docente a partir da perspectiva multicultural; 16 analisaram a formação inicial de professores(as) tanto no âmbito da graduação quanto no nível médio; sete privilegiaram a formação continuada; seis tiveram como foco o trabalho docente, analisando práticas pedagógicas; quatro caracterizam-se como revisão de literatura; dois enfatizam concepções sobre a docência e sobre a formação de professores(as); e um aborda a temática da identidade e profissionalização docente.

Para a definição das categorias multiculturais, o trabalho de Moreira (2001) foi assumido como fundamentação teórica. No tocante a isso, encontra-se a seguinte situação: dentre os 57 estudos selecionados, 31 abordam a categoria

ampla da diversidade cultural; as demais categorias aparecem com uma presença menos expressiva, mas, nem por isso, menos importante. São nove trabalhos sobre etnia e/ou raça, aqui estão incluídos, em que pesem as especificidades de cada tema, os estudos sobre a temática negra e a indígena; são seis sobre os portadores de necessidades especiais; cinco focalizam a classe social, incluindo aqui estudos sobre o Movimento Sem Terra; três são sobre gênero e sexualidade e outros três privilegiam a temática geracional, ou seja, a educação de jovens e adultos.

O que os resultados dos estudos revelam sobre as acepções de multiculturalismo?

Ao cotejar estes dados com a literatura que serve de referência, sobretudo McLaren (2000), encontram-se, minimamente, a presença de cinco acepções de multiculturalismo. As duas primeiras são aquelas que foram encontradas pelos estudos, na análise de seus dados, quais sejam: a perspectiva conservadora e a liberal de esquerda. As outras três referem-se às que estão localizadas nos referenciais teóricos – as assumidas pelos textos – para confrontar a realidade. Neste sentido, encontram-se a perspectiva crítica, a pós-colonial e a intercultural.

Ao analisar os resultados que os 57 estudos selecionados encontraram, chama à atenção a forte presença das perspectivas conservadora e liberal de esquerda. De acordo com McLaren (2000), na perspectiva conservadora, predomina uma visão

folclórica dos diferentes, ao assumir certa concepção evolucionista da humanidade, uma vez que a supremacia branca acaba por “biologizar” os negros como criaturas. Aqueles que diferem do padrão estabelecido – os negros, as mulheres, os não-cristãos, os homossexuais, os pobres, entre outros – são as criaturas inferiores.

O multiculturalismo conservador apresenta cinco características nefastas para a compreensão das relações humanas. A primeira delas é a recusa em tratar a branquidade como uma forma de etnia. As categorias dominantes – cristão, rico, homem, heterossexual, europeu, entre outros – não são assumidas como categorias a partir das quais as diferenças e as identidades podem ser construídas, e, portanto, não estariam submetidas ao jugo das relações de poder e da ideologia.

Uma segunda característica é a utilização do termo diversidade como forma de camuflar a ideologia que sustenta as posições defendidas. Essa característica implica, de acordo com McLaren (2000), uma postura em que os inferiores precisam se camuflar, se despir de suas identidades, de sua história cultural para se ajuntar à turma. É o que o autor denomina por ‘tornar-se um sujeito sem propriedades’, solicita-se do indivíduo seu desnudamento, sua desracialização e um despir-se de sua história para ser considerado alguém com direito de se unir à turma.

A terceira característica é o estabelecimento de um mundo monodiomático, com a prevalência do inglês. Novamente, requer-se que o indivíduo torne-se um sujeito sem propriedade. Na quarta caracte-

rística, definem-se padrões de desempenho que são válidos para todos os indivíduos. Por fim, a quinta característica refere-se ao conhecimento considerado pertencente à elite. Não há um questionamento acerca das relações de poder que cerceiam as oportunidades escolares daqueles que destoam do padrão estabelecido.

Além do multiculturalismo conservador, constata-se a existência da aceção liberal de esquerda. De acordo com McLaren (2000, p. 120):

Aqueles e aquelas que trabalham dentro desta perspectiva têm uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais.

Essa perspectiva, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, assume a diferença como um dado que essencializa as relações sociais e que existe independente das relações de poder, da história e da cultura. Os dados dos trabalhos sinalizam um conceito de diferença como harmônico, consensual, descontextualizado e ahistórico. A dimensão política da prática pedagógica, da identidade e da diferença é ignorada. A relação entre o professor, o conhecimento e seus alunos é marcada pela verticalidade e pelo autoritarismo; o conhecimento é produzido, geralmente, no âmbito das universidades e, aos professores, cabe o papel de meros reprodutores, sem questionamentos. Esta mesma postura passiva e conformista, que

é impingida aos professores, acaba por ser transmitida aos alunos.

Kincheloe (1997, p. 223) argumenta que

A rede ideológica formada por este autoritarismo produz um currículo que ensina os professores e alunos a como pensar e agir no mundo. Ambos, professores e estudantes, são educados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e seus lugares na escala social e para submeterem-se à autoridade. Professores e estudantes são induzidos a desenvolver uma dependência da autoridade, uma visão de cidadania que é passiva, uma visão de aprendizagem que significa escutar.

Embora a perspectiva tecnocrática, de cunho positivista, apregoe a neutralidade da prática educativa, a partir do excerto acima, fica evidente que o caráter político está inerente: a política da passividade, do conformismo, da manutenção do *status quo*. Seria a formação e atuação de intelectuais adaptados (GIROUX, 1987), que não se comprometem e que engendram discursos e práticas que visam à manutenção dos interesses da classe dominante.

Essas duas vertentes de multiculturalismo – a conservadora e a liberal de esquerda – parecem revelar que, a julgar pelos resultados encontrados nos textos selecionados, a formação de professores em nosso país acaba por transformar a diferença em desigualdade, a identidade em padronização, a cultura em uma quintessência que existe para além do poder de ação dos indivíduos. Ao sujeito só cabe,

nessa forma de lidar com a realidade, o papel de um ser que se adapta a um mundo pré-estabelecido.

A julgar pelos dados encontrados nos textos selecionados, os resultados parecem sinalizar, ainda, na contramão do que afirma Paulo Freire (2005) sobre a capacidade de o indivíduo intervir na história, de fazer-se sujeito de seu ser, estar e mover-se no mundo. Isso porque, ao assumir uma acepção conservadora, a formação docente acaba ensejando a preparação de profissionais que somente se adaptam ao mundo e que se vêem como determinados pelo contexto histórico e pelas raízes culturais das quais se nutrem. O ser humano acaba por ser determinado pela sua história de vida e não pode fazer diferente.

Apesar de terem sido encontradas essas duas acepções nos resultados dos textos, a literatura adotada por eles para análise dos dados assume outras acepções. Neste sentido, encontram-se três formas pelas quais o multiculturalismo pode ser visto, com especial destaque para a perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência de Peter McLaren (2000).

Se os dados encontrados pelos estudos mostram que a diferença e a identidade são tratadas como etéreas, na perspectiva crítica esses são conceitos fortemente ligados às relações de poder. A diferença é sempre relacional e um produto da história, da cultura, das relações de poder e da ideologia. Ademais, a cultura não pode ser vista como algo consensual. Ela é necessariamente conflitiva, marcada

pelo dissenso e pelas relações de poder. De acordo com McLaren (2000, p. 133), “Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas”.

E acrescenta

Diferenças são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente. (MCLAREN, 2000, 133).

Pelo que pode ser encontrado nos dados dos textos, a diferença acaba não sendo um aspecto cultural e, tampouco, polivocal. Há uma única forma de lidar com ela: essencializada, homogeneizante, desviante, fruto de aspectos biológicos e psicológicos. Em resumo, ao invés de ser tratada como um dado enriquecedor da realidade, a diferença torna-se desigualdade, pois inferioriza os desviantes, estigmatiza a outridade em detrimento da mesmidade.

Uma segunda acepção encontrada nos referenciais teóricos dos trabalhos selecionados é a denominada de interculturalismo. Os estudos que a adotam sinalizam o avanço de tal postura em relação ao multiculturalismo por acreditarem na existência de trocas e de relações estabelecidas entre as culturas. No que se refere a isso, Candau (2005, p. 32) afirma que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra

todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

A acepção multicultural parece não trazer embutida no nome uma perspectiva de diálogo e troca como o faz a perspectiva intercultural. Multicultural seria somente uma característica da sociedade, pois o mundo é inescapavelmente multicultural. Porém, o termo intercultural, pelo que os estudos que o defendem revelam, traz em si a perspectiva de interpenetração das culturas. Vale mencionar aqui, como exemplo, o conceito de hibridismo (HALL, 2005), a partir do qual as culturas entram em processos de interação, sem que isso implique, necessariamente, a imposição da cultura supostamente hegemônica sobre a outra.

Uma terceira acepção que confronta a teoria e os resultados é o multiculturalismo pós-colonial. Tal perspectiva é definida por Canen, Arbache e Franco (2001, p. 3) como uma:

[...] visão intercultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido, para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concreti-

zação do multiculturalismo crítico. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam e essencializam essas mesmas identidades.

Acredita-se que a diferença entre a perspectiva pós-colonial e a crítica é a forma de se conceber a identidade. O multiculturalismo crítico supostamente lidaria com as identidades de maneira polarizada e binária (homem em oposição à mulher), enquanto a perspectiva pós-colonial lidaria com as possibilidades de fronteiras híbridas entre as escolhas identitárias. Seria uma forma de lidar com o conceito de identidade e de cultura de maneira semelhante à sugerida por Hall (2005), quando define a identidade do sujeito pós-moderno.

Autores como McLaren (2005) definem a pedagogia ou multiculturalismo pós-colonial como um movimento que busca, nessa era global, a problematização dos discursos pedagógicos com vistas ao final dos imperialismos baseadas no conceito de estado-nação. Ele defende que essa perspectiva não se reduz a anti-imperialismo, pois é uma pedagogia voltada também para anti-racismo, anti-homofobia e outras reivindicações de grupos social, cultural, histórica e politicamente desfavorecidos. Porém, o avanço estaria no desafio das características e das condições a partir das quais a história dos grupos colonizados foi escrita. Ou seja, é uma reconstrução da diferença de modo que ela desafie o

capitalismo global, desvelando seu caráter excludente e romântico em relação a como o outro – que neste caso não é o euroamericano – é construído.

Além de compreender as diferentes acepções de multiculturalismo, analisar a forma pela qual os principais conceitos – diferença, identidade e relação maioria e minoria – apareceram nos estudos, mostrou-se outro dado importante na compreensão do tratamento das questões multiculturais na formação docente, uma vez que, conforme advoga Semprini (1999), estes seriam as preocupações centrais da teoria multicultural.

Para o tratamento dispensado ao conceito de identidade, verifica-se que entre os estudos selecionados, a partir de seus dados, uma maneira fixa de tratar a identidade. Não obstante os imperativos postos pelas características e extensões dos textos selecionados, há estudos que tratam as categorias multiculturais isoladamente, sem uma conexão ou uma compreensão mais híbrida. Aqueles que focalizam, por exemplo, a temática racial, centram as análises somente nessa categoria, não havendo relações com a classe social ou com o gênero, por exemplo. Além disso, não há estudos que apontam para a multiplicidade de posições dos sujeitos, para uma forma híbrida de compreensão das identidades, o que acaba denotando uma concepção essencializada do conceito de identidade.

A maneira pela qual os estudos tratam as categorias multiculturais revela, ainda, uma concepção binária da identidade: a identidade do gênero feminino sempre

em oposição a do gênero masculino; a identidade negra em oposição à identidade branca. Não se fala, nos dados dos estudos selecionados, na identidade como um processo contínuo e em constante construção. Ademais, verifica-se, salvaguardada uma exceção, que a identidade e a diferença não foram abordadas conjuntamente, ou mutuamente dependentes. Aqueles estudos que analisam a diferença preocupam-se somente com ela, valendo a mesma constatação para a identidade. Em suma, a identidade tem sido tratada também de maneira essencializante.

Além disso, verifica-se que os estudos, no que se refere à literatura que os apóia, lidam com as categorias de maneira isolada, não lidando com os atravessamentos e hibridismo das categorias entre si. A identidade é compreendida de maneira polarizada e acaba por marcar posições fixas para os indivíduos. Tal fato pode ser corolário da extensão dos textos, ou até mesmo decorrência de posicionamentos multiculturais assumidos que binarizam os conceitos, conforme críticas que Canen, Arbache e Franco (2001) tecem ao multiculturalismo crítico e de resistência.

No tocante ao conceito de diferença, e reiterando o que já fora mencionado anteriormente, ele é assumido como derivado de fatores biológicos ou psicológicos. Assim, acaba por assumir um caráter essencializante, homogeneizador e que enseja a desqualificação e a desigualdade entre os indivíduos. A diferença, da maneira como vem sendo tratada na formação docente, acaba por ser aquela

que inferioriza. Porém, tal situação pode ser constatada nos dados trazidos pelos estudos selecionados, pois no que se tange à literatura que fundamenta os estudos, todos assumem uma acepção de crítica e de superação das limitações, propondo a assunção da diferença como um dado cultural, histórico e social.

Para as discussões referentes às relações entre maioria e minoria, não foram encontradas menções explícitas. As poucas discussões referentes à temática, quando o fazem, acabam por assumir uma perspectiva bipolar: oprimido *versus* opressor, por exemplo. Os grupos minoritários acabam sendo tratados de maneira homogênea, esquecendo-se, por exemplo, de levar em consideração o fato de que, mesmo em seu interior, não há uníssono nas reivindicações e nas maneiras de viver e construir social e culturalmente as identidades, como defende Hall (2005).

Finalizando, mas não concluindo...

A situação que pode ser considerada como denúncia a respeito do tratamento do multiculturalismo na formação de professores encontrada nos estudos selecionados, decorre das discrepâncias entre as diferentes acepções de multiculturalismo, conforme procuramos mostrar ao longo deste texto. Como exemplo disso, vale ressaltar que os resultados dos textos selecionados revelam práticas de formação ainda ancoradas nas perspectivas conservadora e liberal de esquerda, enquanto a base teórica dos textos assume acepções mais críticas para a análise dos dados.

Com isso, vê-se legitimada a discussão acerca da polissemia implicada no termo multiculturalismo, sobretudo, a existência das acepções propostas por McLaren (2000). Isso porque, de um lado, encontram-se, a julgar pelos resultados dos 57 textos selecionados, práticas que reforçam o tratamento do multiculturalismo como uma mera questão de tolerância e de adaptação à sociedade capitalista. De outro lado, ressalta-se a existência de uma perspectiva de trabalho com o multiculturalismo, assumida como base teórica dos estudos, que não se coaduna ao que a maioria detectou nos dados, e que busca a construção de uma educação emancipatória e democrática, como sugerida pelo multiculturalismo crítico.

Contudo, acreditamos que a crítica feita ao multiculturalismo proposto por Peter McLaren – assumido por este estudo –, pelas perspectivas intercultural e pós-colonial precisaria considerar o conceito de identidade de fronteira proposto por esse autor. De acordo com ele:

Identities de fronteira são espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüisticamente multivalentes de diálogo intercultural, espaços em que se pode encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais. (MCLAREN, 2000, p. 147).

O conceito de identidade de fronteira parece admitir em suas bases o diálogo e

a troca entre as culturas, advogados pela perspectiva intercultural. Além disso, ao abordar a multiplicidade de posições dos sujeitos, assume, também, o conceito de identidades híbridas proposto pela perspectiva pós-colonial. Percebe-se, com isso, que o conceito de identidade de fronteira, proposto por McLaren, caminha em uma perspectiva teórica que assume a importância, no âmbito educacional e, mais especificamente, no da formação docente, do conceito de identidade híbrida de Stuart Hall (2005) e do de hibridização cultural de García Canclini (2006), ao assumir, por exemplo, que toda cultura é sempre uma cultura de fronteira.

Não obstante sua importância para a definição de formas de se lidar com as questões e temáticas referentes à diversidade cultural, essa “disputa” que se coloca no plano teórico – multiculturalismo crítico, pós-colonial e interculturalismo – não pode ser mais importante que a compreensão da maneira pela qual a formação, em seus vários âmbitos, tem assumido o tratamento das questões referentes à diversidade cultural.

No tocante a isso, é pertinente apresentar os questionamentos de Moreira (2001), quando realizou pesquisa de estado da arte sobre a produção científica acerca do multiculturalismo no campo do currículo. Para o autor:

Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado? Não será, na verdade, a concepção de cultura que escolhermos que irá conferir ao processo ou

um caráter estático ou um caráter dinâmico, produtivo? Não estamos acentuando interações e trocas, tanto no interior das culturas como entre elas, ao concebermos cultura como um conjunto de práticas de significação, que se desenrolam em meio a relações de poder, a conflitos, e que contribuem para formar identidades sociais? Não será a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção – que nos encaminhe a desafiar, no currículo, os preconceitos, os estereótipos e os processo que nos têm categorizado e oprimido – mais importante que a preocupação com o prefixo usado? (MOREIRA, 2001, p. 74).

É importante reiterar que não se trata de negar a importância das diferentes acepções de multiculturalismo para o avanço do conhecimento e da compreensão da maneira pela qual a escola e, con-

seqüentemente, a formação de professores, incorpora e lida com as suas problemáticas centrais – a diferença, a identidade e a relação maioria e minoria. Em contrapartida, antes disso, é importante advogar que é preciso fazer com que a abordagem multicultural crítica adentre o campo da formação de professores, a julgar os resultados que foram encontrados pelos textos selecionados. É preciso fazer com que ela tenha ecos para além da teoria, chegando às múltiplas dimensões curriculares da formação docente. É necessário fazer com que o compromisso político, que desafia o currículo e a construção de estereótipos, sugerido por Moreira (2001), a luta de Freire (2005) pelos menos favorecidos e a necessidade de alinhamento aos fracos, falando a verdade ao poder, como sugere Said (2005), cheguem à formação de nossos professores, tanto em sua dimensão inicial quanto continuada.

Referências

- ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.
- CANAU, V. M. 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.
- CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006.

- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Autores Associados, 1987.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, tensões e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 18, p. 65-81, set/out/nov./dez. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela – Las escuelas en la escuela y la cultura de la escuela*, n. 26, p. 7-23, 1995.
- SAID, E. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

Leitura e alfabetização

Reading and literacy

Dilza Coco*

Cláudia Maria Mendes Gontijo**

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: dilzacoco@gmail.com

** Doutora em Educação pela FE/UNICAMP. Professora do DLCE/CE/UFES. Integrante da linha de Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES. E-mail: clammg@terra.com.br

Resumo

Este artigo, parte de uma pesquisa mais ampla, discute as práticas de leitura vivenciadas por crianças de uma classe de alfabetização. A pesquisa se constituiu em estudo de caso do tipo etnográfico e utilizou, dentre outros, como técnica de coleta dos dados a observação participante. A inserção na prática da sala de aula e, a partir da noção de suporte textual, foram delineadas 3 categorias analíticas que traduzem a dinâmica do trabalho desenvolvido com a leitura pelas profissionais e pelas crianças da escola pesquisada: *as práticas de leitura com os livros de literatura infantil, as práticas de leitura com o livro didático e as práticas de leitura com os cadernos das crianças*. O artigo conclui que o acesso à diversidade de gêneros discursivos é fundamental para a formação de leitores.

Palavras-chave

Leitura. Alfabetização. Infância.

Abstract

This paper is part of a broader research that discusses reading practices experienced by children of a literacy class. The research is an ethnographic case study and used data collection and observation, among other procedures. Based on the insertion in classroom practices and the notion of textual support, three analytic categories were outlined in order to translate the dynamic of the reading work developed by professionals and children of the target school: *reading practices with books of children's literature, reading practices with the school book and reading practices with children's notebooks*. The paper concludes that the access to a diversity of discourse genres is fundamental for readers' development.

Key-words

Reading. Literacy. Childhood.

Introdução

Este texto busca compreender, numa perspectiva dialógica de linguagem, como se desenvolve o ensino aprendizagem da leitura em uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado numa turma de alfabetização (1º ano do ensino fundamental). Foram sujeitos da investigação 24 crianças, na faixa etária entre sete e oito anos, e os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem desse grupo de alunos/as (professoras, estagiária de sala, bibliotecária, pedagoga).

Considerando a concepção discursiva e dialógica de linguagem, podemos dizer que a leitura não se restringe à decodificação, mas pressupõe um espaço de produção de sentidos que comporta a noção de incompletude, intertextualidade e de implícitos que não são supridos no imediatismo da decodificação do texto.

Para pesquisar as práticas de leitura, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, escolhemos a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico como a mais apropriada à natureza da pesquisa que empreendemos, pois ela permite conjugar várias técnicas de coleta de dados viabilizando apreender o fenômeno sob diferentes aspectos. Nessa direção, a partir da concepção sociodiscursiva de linguagem, analisamos, neste texto, diferentes eventos de leitura observados em uma classe de alfabetização. A análise desses eventos objetiva contribuir para a ampliação do olhar sobre as condições de formação de sujeitos leitores a partir

da singularidade das interações ocorridas no contexto das relações de ensino aprendizagem.

Considerando que os dados demonstraram certa predominância de suportes de leitura utilizados, optamos por reorganizar os eventos observados a partir dos tipos identificados. Nesse sentido, criamos três categorias para construir nosso percurso de análise: *as práticas de leitura com os livros de literatura infantil, as práticas de leitura com o livro didático e as práticas de leitura com os cadernos das crianças*. Essas categorias foram pensadas com o objetivo de conhecer como foram organizadas essas práticas e quais suportes foram utilizados para estruturá-las no contexto da sala de aula da turma de alfabetização e no espaço da biblioteca escolar. Ainda considerando esses dois espaços, buscamos compreender os modos de interação das crianças com os materiais de leitura, das crianças com os colegas da sala e das crianças com os adultos que organizam os eventos de leitura.

Nesse contexto, é relevante explicitar que o conceito de suporte de leitura ainda suscita discussões no campo teórico, principalmente, quando articulado ao conceito de gênero textual. Apesar de Marcuschi (2003) considerar que as suas elaborações estão abertas a novas contribuições, ele oferece uma definição interessante para o suporte de gênero. Assim, o “[...] suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 8). Afirma também que, ao tentarmos correlacionar a materialidade física dos suportes com os gêneros textuais, é interessante observar

que “[...] os gêneros têm preferências e não se manifestam na indiferença aos suportes” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

As práticas de leitura com os livros de literatura

A inserção da literatura infantil no universo escolar pode ser compreendida a partir de três grandes marcos históricos, ou seja, o surgimento da escrita, o conceito de infância e a criação da instituição escola. Desses três marcos, a escola, como espaço socialmente constituído, destinado à formação dos sujeitos e responsável por efetuar a mediação do mundo infantil com o mundo adulto por meio da apropriação dos elementos culturais e científicos de uma sociedade grafocêntrica, encontrou na leitura da literatura infantil mecanismos para efetivar esse processo. Nesse sentido, Paiva e Maciel (2005, p.117) explicitam que

As histórias infantis podem desempenhar uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que se apresentam à criança numa objetividade corrente. A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio lingüístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário.

A partir dessas considerações, podemos compreender a presença dos livros de literatura infantil no contexto escolar pesquisado. Esses materiais se faziam presentes no espaço da sala de aula e da biblioteca escolar. As práticas de leitura envolvendo a literatura infantil nesses dois espaços eram diversas. Constituíam-se na relação individual da criança com o livro e também em situações coletivas, perpassavam as propostas pedagógicas das regentes, as atividades de teatro desenvolvidas pela professora de projetos¹ e ainda os momentos de leitura orientados pela bibliotecária. Também identificamos práticas de leitura a partir da iniciativa dos alunos. Esses eventos ocorriam paralelos às atividades propostas pela professora, pois as crianças, ao concluírem as tarefas, buscavam, no acervo disponível em sala de aula, os livros de literatura infantil para leitura, até que a próxima tarefa fosse anunciada pela regente. Esses momentos eram múltiplos e se constituíam de formas variadas. As crianças tinham oportunidade, nesses momentos, de interagir com diferentes livros conforme seus interesses pessoais, além de estabelecer parcerias com os colegas para realizarem a leitura das histórias.

As crianças se organizavam de forma independente, demonstravam descontração e encontravam ambiente favorável a esse tipo de atividade de leitura, pois, no canto da sala de aula, havia um minipalco

¹ A professora de projetos era uma profissional que atendia os dois turnos da escola. Desenvolvia atividades extraclasse de música, teatro e poesia com todos os alunos interessados nessas outras linguagens.

com almofadas e tapetes, e, ao fundo, um tapete de borracha para que pudessem sentar, deitar, se colocar junto aos colegas, etc. Além das condições físicas favoráveis, as professoras faziam enunciações que incentivavam a leitura, tais como, “[...] quem já terminou... pode pegar livros para leitura... porque tem gente ainda terminando a atividade [...]” (DC01R43 – 25/8/2005)². Esse modo de organização favorecia intensamente a interação de algumas crianças com os materiais de leitura, além de permitir experimentar diferentes modos de ler. Observamos que, nesses eventos, as crianças faziam leitura silenciosa, leitura em voz alta para um colega, leitura em grupo, leitura em dupla.

No espaço da biblioteca também ocorria situações similares de leitura. Outro movimento das crianças dizia respeito à necessidade de ler histórias para algum profissional da escola presente na biblioteca. Elas explicitavam esse desejo por meio de enunciações do tipo: “Tia, eu vou ser a primeira a ler pra você”, “Então eu vou ser a segunda”, “Eu também quero”. Nos momentos em que uma criança lia para o adulto, as outras, que também tinham interesse em ler outras histórias, ficavam por perto ouvindo a leitura e aguardando a sua vez. Após a leitura, as crianças recebiam incentivos, tais como: “você tá lendo muito... tá de parabéns”, “muito bem... ela tá lendo direitinho... né?”.

² O trabalho de transcrição dos dados da pesquisa foi realizado com base nas normas apresentadas no livro de FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z. G. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 2005.

A literatura infantil também era utilizada em atividades previamente planejadas pelos profissionais, professoras e bibliotecária, para serem desenvolvidas em sala de aula ou na biblioteca com objetivos pedagógicos específicos. Para ilustrar momentos dessa natureza, podemos recorrer a eventos que mostram essa preocupação.

Prof.1: esse livro é muito legal [...] ontem quando eu estava lendo eu falei... ah... a primeira série vai adorar esse livro... vou ler pra vocês... e depois eu vou deixar lá nos nossos livros... pra quem quiser pegar... pra ler de novo... pra olhar as figuras... de pertinho... a Prof. 1 vai deixar lá... que é nosso... é de vocês... então vou ler a história do Príncipe que bocejava... (DC01R25 – 13-7-2005)

Após esse comentário, a regente fez a leitura do livro, *O Príncipe que bocejava*, de autoria de Ana Maria Machado, em voz alta, para a turma. No decorrer do texto, fazia questionamentos às crianças, demonstrando buscar incentivar uma interação ativa das crianças com o texto.

[...]

Prof.1: as meninas vão se apaixonar por esse príncipe...

Aluna: por que tia?

Prof.1: por quê? presta atenção na história pra você saber... [...] ‘era uma vez um príncipe muito bem-educado... que tinha se preparado durante toda a vida para se reinar um dia... [...] quando cresceu ficou um rapaz encantador... para quem acreditasse nessas coisas de príncipe encantado... todas as moças suspiravam por ele... sonhavam com ele... recortavam suas fotos que saíam nas revistas... e então chegou a hora de escolher com quem iria se casar... deram um grande baile’... aqueles bailes pra

escolher a noiva... quem já viu uma história que tinha um baile assim?
Alic: eu sei... a Cinderela... (DC01R25 – 13-7-2005)
[...]

Essas estratégias utilizadas pela professora para levar as crianças a participarem da leitura do texto, possibilitaram outras relações de sentidos, como podemos observar na referência a outros textos nas enunciações da aluna Alic, quando ela conseguiu relacionar elementos do texto lido com outro conto de fada. Segundo Orlandi (1996, p. 11):

[...] há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos (existentes, possíveis, ou imaginários).

Porém, em muitas enunciações das professoras, observamos que as palavras do autor do texto e da própria professora prevaleciam no processo de constituição de sentidos. Esse aspecto pôde ser também identificado quando a professora apresentou propostas de atividades decorrentes da leitura, ou seja, buscou uma finalidade para a mesma.

Prof. 1: posso ditar a primeira palavra do ditado? [...] primeira palavra... príncipe...[...] a gente fala príncipi... mas a gente escreve?
Alunos: prin-cê-pe:..... (alunos escrevem no caderno as palavras ditadas pela professora a partir do texto do livro)

[...]
Prof. 1: depois de educado... baili... baili...
Alunos: bai-le...
Jon: fala baili... mas escreve bai-lê... (DC01R25 – 13-7-2005)

Durante o processo de coleta de dados, registramos a recorrência de propostas de leitura seguida de escrita de palavras. Esse procedimento evidenciou aspectos que podem ser compreendidos dentro de uma concepção de leitura que toma o texto como pretexto para trabalhar, como na situação observada, a ortografia. Nessa perspectiva, a prática da leitura responde à busca de uma resposta pontual, específica. Entretanto, considerando a dinâmica estabelecida pela professora no momento da leitura, foi possível observar formas ativas de interlocução com o texto, apesar de o seu objetivo final ser a escrita de palavras. Nesse contexto, é importante perguntar: o que as crianças teriam a escrever sobre o texto, para os personagens? Isso não ajudaria na aprendizagem da ortografia?

Geraldi (1997) aponta diferentes formas de abordar a leitura de textos na sala de aula, mas, segundo ele, o trabalho de leitura deve ser guiado pela seguinte questão: “[...] para que se lê o que se lê? [...]” (GERALDI, 1997, p.168). Assim, o autor esclarece que podemos ir ao texto para “perguntar-lhe” algo que queremos saber ou para “escutá-lo” no sentido de

[...] retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar de leitura-estudo-do-texto. Esforço maior, esta leitura confronta

palavras: a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. Que razões podem levar a um estudo de um texto? Novamente, aqui, o querer saber mais é imprescindível: o leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções de que participa, e este risco aponta para a possibilidade de re-fazermos continuamente nossos sistemas de referências, de compreensão do mundo [...]. (GERALDI, 1997, p. 172).

O autor explicita ainda outras finalidades para orientar a leitura de textos na sala de aula, como para usá-la na produção de novos textos. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 174) afirma que não há problemas em tomar o texto como pretexto, pois esse objetivo só é ilegítimo quando ocorre a cristalização no tratamento de aspectos gramaticais, ou seja, quando estes não se apresentam “[...] como possíveis mas como verdades a que só cabe aderir [...]”. Também indica a leitura como fruição e explica que, nessa situação, ela é regida pelo sentido da gratuidade, ou seja, não busca atender a uma finalidade imediata, mas apenas estabelecer um diálogo entre vivências e histórias leitor e autor.

Nesse contexto de possibilidades, a compreensão do texto, numa perspectiva dialógica de linguagem, a partir da atividade de leitura, é vista como um processo ativo em que o leitor possa apresentar suas contrapalavras. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2004, p. 131-32) explicita que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado

no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra [...].

Assim, a atividade de leitura, ancorada nesses pressupostos, toma o texto não como um objeto pronto e acabado, que tem um sentido único e definido pelo autor. A leitura é concebida como

[...] o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1996, p. 37-38).

Dessa forma, pensar o trabalho com a leitura numa perspectiva dialógica de linguagem supera a concepção de texto como objeto de informação em que podemos pinçar elementos isolados. Ele deve propiciar, antes de tudo, a possibilidade de instaurar o diálogo entre o autor e o leitor e, nessa relação, constituir o processo co-enunciativo em que o sentido do texto não está determinado apenas pelo autor, mas também não se limita à esfera subjetiva do leitor. O sentido do texto é construído

no encontro dessas duas vozes, em que os sujeitos envolvidos possam dialogar a partir de suas diferentes experiências e vivências relacionadas com o mundo da leitura e da escrita.

As práticas de leitura com os livros didáticos

O LD foi um recurso muito utilizado nas práticas de leitura da turma pesquisada. Porém, podemos nos perguntar: como as atividades de leitura foram organizadas? As orientações delineadas nas propostas desse material foram seguidas? Qual o objetivo da leitura do livro didático? Como ocorria a mediação no processo de ensino aprendizagem? Todas essas questões nos ajudam a perceber que o trabalho, na sala de aula com o livro didático, dependendo das relações construídas entre os sujeitos nesse espaço, é complexo, dinâmico e pode assumir nuances diversas. As práticas de leitura com os LDs eram instauradas predominantemente a partir das orientações das regentes que indicavam as páginas e os exercícios a serem realizados em sala de aula ou como tarefa de casa. Esse direcionamento pode ser percebido em enunciações como:

Prof. 1: [...] agora a Gab ((aluna ajudante do dia)) vai passar recolhendo os cadernos... e a estagiária vai entregar os livros...

[...]

Prof. 1: página cento e onze... psiu:: psiu:: ((professora registra no quadro o número da página do livro que era para ser localizada)) (DC01R26 – 15-7-2005)

Esses trechos evidenciam relações de poder inerentes à própria constituição

do LD. Munakata (1999, p. 579), ao discutir sobre esse aspecto, explica que ler/usar

[...] livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro.

Na perspectiva do microespaço escolar que pesquisamos, ou seja, nas relações estabelecidas no interior da sala de aula entre professora e alunos, fica visível nos enunciados que a regente assume a condução dos trabalhos indicando o momento que esse material deveria ser utilizado e ainda determinando que parte do livro deve ser trabalhada.

Também observamos outras marcas de direcionamento no uso do LD, como a presença de uma tabela fixada no interior da capa de cada exemplar. Essa tabela tinha por objetivo instruir as crianças e os familiares sobre o dia que a professora solicitava a tarefa de casa e as respectivas páginas em que as tarefas se encontravam. Nessa tabela, percebemos que o registro das páginas era sempre em ordem crescente o que evidenciou que as professoras seguiram a seqüência de unidades temáticas proposta no material. É interessante ressaltar, também, que nem todas as atividades foram desenvolvidas,

demonstrando, assim, que o professor, no momento do uso do LD, avalia e seleciona as tarefas que se adequam aos seus objetivos de ensino. Nesse sentido, mesmo que a professora tenha estabelecido uma sequência crescente na realização das tarefas, não significa que tenha explorado todas as propostas do livro. Ela se apropria do material com finalidades específicas e, desse modo, entram em jogo suas experiências de formação, de regência, além da percepção que tem em relação ao potencial de aprendizagem dos seus alunos.

Chamou nossa atenção o fato de, nos momentos de leitura dos textos do LD, a organização da sala de aula pesquisada ser sempre em filas duplas e, apesar das interações coletivas mediadas pelas professoras, durante as orientações das atividades, o trabalho era individual, pois cada criança acompanhava a leitura com seu livro. Outra característica importante a ser considerada, e se a comparamos com as práticas de leitura possibilitadas na sala de aula com os livros de literatura, refere-se à questão das uniformidades de conteúdo a ser lido, pois todos os alunos acompanhavam individualmente o mesmo texto e no mesmo ritmo de leitura. A professora, ao solicitar que uma criança iniciasse a leitura, em voz alta, dos enunciados das atividades ou de partes dos textos apresentados no LD de Português, pedia que as demais crianças acompanhassem a leitura dos trechos, pois, caso fossem solicitados a continuar a leitura em voz alta, não teriam dificuldades para atender à solicitação.

Assim, as práticas de leitura envolvendo o LD assumiam marcas de

organização do espaço físico, de enquadramento dos corpos e de uma rotina de procedimentos de ensino aprendizagem voltada, especificamente, para a execução de tarefas propostas nesse material. O tipo de leitura mais explicitado, nos eventos observados, era a leitura oral, embora o LD adotado indicasse outras formas. Todas essas marcas evidenciavam certa regularidade e formalidade na configuração das práticas de leitura com esse suporte que podem ser compreendidas dentro do universo da cultura escolar.

Consideramos importante explicitar com mais detalhes as interações que ocorriam na sala de aula no momento do uso desse suporte de leitura. Para isso, tomaremos para análise formações discursivas que retratam aproximações e distanciamentos explicitados pelas regentes, em relação às propostas constantes no LD, em especial aquelas relacionadas com a leitura. Podemos perceber situações dessa natureza no evento desenvolvido a partir do texto 1 da unidade 3 do LD de Língua Portuguesa adotado na turma. Essa unidade tinha como temática *O melhor amigo do homem*, ou seja, o cão, e iniciava a exploração do tema pelo verbete. A autora do livro indicava aos professores a realização de leitura oral para os alunos, contudo a regente da turma investigada adotou procedimentos distintos.

Prof. 1: [...] vou pedir para o Jon ler no livro... o que é cão...

Jon: 'mamífero carnívoro quadrúpede... desde o tempo em que vivia em cavernas... o homem cria cães como animal doméstico... o cão guarda a casa... ajuda seu dono a caçar... e a

tomar conta dos rebanhos... os cães pertencem à mesma família da raposa e do lobo'... ((texto informativo do gênero verbete apresentado na página 92 do LD de português))
[...]

Prof. 1: então todo mundo fez o dever de casa... vou pedir pro Fábio ler a página 94... então ele vai ler a página 94... só pra gente conversar rapidinho... gente... (DC01R16 – 15-6-2005)

Esse trecho demonstra as adaptações dos procedimentos de leitura efetivadas pela professora no momento do uso do LD. Evidencia um distanciamento da proposta da autora ao suprimir a exploração do trabalho de interpretação oral previsto na página 93 que focalizava questões quanto às finalidades, funções e forma de organização interna do dicionário, além de elementos composicionais, como ilustração e editora. Ao solicitar que os alunos acompanhassem as atividades da página 94 indicadas como tarefa de casa, a professora também demonstrou especial atenção às atividades de natureza escrita. Dessa forma, percebemos que, entre as propostas de trabalho expressas nos LDs e a sua implementação em situações de ensino aprendizagem, existiu um espaço interdiscursivo que evidencia que as orientações contidas nos LDs não são reproduzidas linearmente.

Assim, delineadas as várias características das práticas de leitura com os LDs, percebemos diferenças significativas, principalmente no aspecto da diversidade, pois, com os livros de literatura infantil, essas práticas eram organizadas e sistematizadas de variadas formas e em tempos e espaços diferentes. Ocorria também a

interação das crianças, no momento das atividades de leitura, com profissionais que atuavam fora do contexto da sala de aula, o que possibilitava a troca de experiências por meio da leitura. Nesse sentido, o suporte LD restringiu todos esses movimentos, o que acreditamos decorrer da própria natureza do material, ou seja, objeto cultural direcionado para as finalidades didáticas do contexto escolar.

As práticas de leitura com os cadernos das crianças

A presença do caderno nas práticas escolares, segundo Hérbard (2001), não pode ser datada com precisão, mas estudos têm revelado que ele foi “[...] instrumento comum desde o século XVI [...]” (HÉRBRARD, 2001, p. 118). Esse autor ainda afirma que a generalização desse objeto cultural na escola primária pode ser situada na França, no primeiro terço do século XIX, e significou um fato importante na evolução da alfabetização escolar.

Ele comunica, imprime e organiza a história coletiva e individual de um grupo no contexto educativo. Reflete modos de pensar, conteúdos privilegiados em situações de ensino, teorias da aprendizagem, valores e atitudes socialmente aceitos em determinado tempo e lugar. O caderno também pode ser percebido como um suporte de escrita em que inscrevemos processos de ensino aprendizagem sistematizados na escola. Nesses processos, diferentes vozes se manifestam, tais como: as vozes dos professores, dos alunos, das propostas pedagógicas das instituições

educativas e das formas avaliativas. Assim, por meio da escrita, organizada no suporte caderno, oferecemos ao público (pais, familiares, amigos, profissionais do contexto educativo), entre outros interessados em acompanhar o processo de ensino, elementos que configuram os procedimentos que acontecem no interior da sala de aula. Nessa perspectiva, o caderno também funciona como um instrumento de controle. Além desses diferentes aspectos, os registros ainda possibilitam o resgate da memória, em que podemos a qualquer tempo retomá-los para lembrar, recordar, rever e dialogar com outros escritos ou com outros interlocutores.

A partir dessas considerações sobre a importância do caderno nas práticas escolares e o significativo valor de seus registros para análise, apresentamos eventos da turma pesquisada que adotava esse suporte de escrita como base para as práticas de leitura. Mas, que registros eram privilegiados para a leitura? Qual o contexto de produção desses registros? Quem sistematizava esses momentos da aula? Quando e como ocorriam? Quais finalidades norteavam essas práticas de leitura?

A partir dessas questões, os eventos apresentados têm por objetivo situar as diversas interações entre os sujeitos da situação comunicativa no sentido de delinear as condições de produção da leitura e dar visibilidade ao envolvimento das crianças nessas situações de ensino aprendizagem. Para isso, selecionamos práticas de leitura a partir do caderno de atividades de casa, embora possamos identificar, nos registros de diário de campo,

eventos de leitura com cadernos de outras áreas do conhecimento. O evento que iremos apresentar refere-se à leitura de piadas na sala de aula, pesquisadas e registradas pelas crianças no caderno de atividades de casa. Essa tarefa foi organizada e orientada, pela Prof. 1, no dia 14/7/2005, e indicava dois procedimentos, conforme podemos perceber no enunciado: “1- Leia a piadinha do livro do Ziraldo” e “2 – Pesquise outra piada e copie no caderno”.

A Prof. 1 explicou para a turma que havia selecionado 25 piadas diferentes, do *Livro do Riso do Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Ela xerocopiou e colou uma em cada caderno das crianças. Solicitou que fizessem a leitura em casa para os outros membros da família e que registrassem outra piada que conhecessem. No dia 15/7/2005, iniciou as atividades solicitando que os alunos apresentassem as piadas para a turma, por meio da leitura em voz alta realizada no palco da sala de aula. As crianças eram convidadas a fazer a leitura dos textos de acordo com a sequência dos lugares em que estavam sentadas, evidenciando, assim, certa ordem na organização do evento de leitura.

No momento das interações, os alunos demonstravam interesse em participar da atividade de leitura, talvez por ser uma experiência já vivenciada por eles em outros períodos do ano letivo, ou seja, tinham conhecimentos prévios a respeito das finalidades daquele gênero textual e a situação comunicativa, leitura no palco para os colegas e professora, era uma prática instituída no cotidiano de leitura na sala de aula. Instituída, porque a necessidade

da leitura, na turma pesquisada, parecia ser consenso entre os sujeitos (alunos e professora), uma atividade importante e necessária para o processo de alfabetização e, dessa forma, deveria ser praticada em diversos momentos.

[...]

Lui: tia... eu sou depois de Dav ((fazendo referência que, depois do último colega, ela iria ler outra piada e, por isso, já estava aguardando a vez de ser chamada))

[...]

Fab: tia... depois de Fel eu posso ler uma...

Prof. 1: depois a gente deixa... depois que todo mundo ler... aí quem quiser mais lê... aí pode... lê bem bonito lá... do jeitinho que leu em casa... por isso que a Prof. 1 pediu pra ler em casa... muitas vezes... pra mamãe...

[...] (DC01R26 – 15-7-2005)

Essas enunciações confirmam o envolvimento das crianças e podem também ser compreendidas, na situação apresentada, pelo caráter divertido dos textos. Outro aspecto que talvez poderia justificar o interesse da turma é o fato de os textos serem desconhecidos pelas crianças, pois cada aluno trazia piadas diferentes e queria contá-las para os colegas.

Jon: eu vou ler só um...

Prof. 1: mas lê a que a Prof. 1 colou no seu caderno... () bem altão... Jon...

Jon: 'o filho chega em casa... você sabe escrever no escuro? não... por quê? é porque eu queria que você assinasse o meu boletim da escola'...

Prof1: ((risos)) no mínimo tinha uma nota baixa... né... Jon? não vai ler a outra... não... só a que você fez?

Jon: ((balança a cabeça negativamente)) (DC01R26 – 15-7-2005)

Também podemos inferir, a partir desse extrato, que uma das razões de motivação das crianças para participar dessa atividade de leitura seria o espaço de decisão e escolha dos alunos. Esse aspecto possibilitava certa autonomia, pois poderiam apresentar a piada que eles consideravam mais engraçada, como fez Jon, ou seguir as orientações da regente como fizeram outros alunos. É interessante observar que muitas crianças, no momento da leitura, procuravam fazer entonação adequada com o objetivo de constituir sentidos ao texto.

Outros dados desse evento mostram que crianças que não conseguiam ler sozinhas recorriam ao auxílio da professora ou de algum outro colega. Dessa forma, por meio da interação com os outros sujeitos do contexto escolar e familiar, as crianças puderam participar de uma prática de leitura em que estavam em jogo diferentes capacidades, essenciais a esse gênero textual, dentre elas, a entonação e a fluência.

A reação dos colegas que ouviam as piadas era outro indicativo que o leitor tinha para perceber se havia estabelecido uma relação de comunicação efetiva com seus interlocutores por meio da leitura, pois a turma expressava risos, palmas e comentários, bem como a professora enunciava falas do tipo: "muito legal... essa é a piada do meu pai... ele conta direto essa piada", "((risos)) muito bom", "((risos)) essa é boa... essa eu conhecia", entre outros comentários que reforçavam a compreensão do sentido divertido do texto. As diversas interações que configuraram esse evento demonstraram que uma atividade

de linguagem do tipo apresentação de piadas implicou a mobilização de diversas capacidades por parte dos sujeitos, como:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguísticas-discursivas). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Outros eventos também indicaram práticas de leitura em que o caderno era utilizado como suporte de escrita de textos dos alunos, que eram tomados para leitura. Nesse sentido, é importante salientar que esses eventos situavam as crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem em duas perspectivas: como produtores e leitores de textos. Nessas oportunidades, as crianças expressavam, por meio de suas produções, sentimentos, valores, expectativas, ansiedades, conhecimentos sobre a escrita e sobre a leitura entre outros aspectos pertinentes às suas vivências, embora as condições de produção não fossem bem delineadas, em sua maioria. Para exemplificar essas condições de produção dos textos, podemos recorrer a um evento em que a professora solicitou que os alunos produzissem um texto a partir de alguma ilustração que eles escolhessem.

Sobre essa estratégia didática de produção de textos a partir de ilustrações, bastante conhecida no contexto das práticas escolares, Geraldi (1997, p. 139) alerta que devemos colocar em suspeita dois aspectos: “[...] a) o próprio apelo ao recurso didático da gravura; b) a própria demanda

feita: uma história que se inventa a partir de uma gravura”. Para o autor, esses aspectos induzem o “conteúdo a dizer” e “as razões ou motivações para dizer”. Dessa forma, não favorecem que a atividade de produção de texto se torne um momento privilegiado em que o aluno tenha a possibilidade de revelar-se como sujeito, por meio da escrita, e que a leitura de seu texto constitua uma situação de interlocução efetiva com os outros sujeitos, com o intuito de produção de conhecimentos numa perspectiva dialógica.

Enfim, diferentes aspectos que compunham as práticas de leitura com o suporte caderno revelaram que a leitura em voz alta configurava uma prática que viabilizava o controle de execução da tarefa escrita, e não uma prática discursiva em que havia interesse em conhecer o que as crianças tinham a dizer. Essa modalidade de leitura, no contexto das práticas escolares, ainda carrega características antigas de suas origens históricas. Ferreira (2001, p. 27) explica que, inicialmente, se configurou a leitura em voz alta como um artifício para “[...] garantir o acesso de mais pessoas ao texto bíblico, segundo para que o leitor se mantivesse atento ao que lia e não produzisse significados silenciosos, inacessíveis aos outros [...]”. Chartier (1998, p. 143) também vai relacionar práticas de leitura em voz alta em diferentes espaços, até situá-la no contexto educativo.

A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo. No século XIX, a leitura em voz

alta voltou-se para certos espaços. De início, o ensino e a pedagogia: fazendo os alunos ler em voz alta, procurava-se paradoxalmente controlar sua capacidade de ler em silêncio, que era a própria finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se ainda em voz alta nos lugares institucionais como a igreja, a universidade, o tribunal. Durante todo um período do século XIX (ao menos na primeira metade), a leitura em voz alta foi também vivida como uma forma de mobilização cultural e política dos novos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário. Em seguida, esvaziaram-se numerosas formas de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram sustentados pela leitura em voz alta. Chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais.

Esses aspectos históricos nos auxiliam na compreensão de algumas enunciações e procedimentos presentes na sistematização dos eventos, pois observamos que a leitura em voz alta ainda tem espaço nas práticas escolares como um mecanismo regulador. Os movimentos, gestos, enunciações e organização do espaço que compunham as práticas de leitura com os cadernos das crianças revelaram aspectos que se aproximam das práticas de leitura com o LD que descrevemos anteriormente. Em relação aos livros de literatura infantil, a aproximação que podemos fazer refere-se à diversidade de conteúdo dos textos, além das marcas discursivas de organização. Muitas crianças iniciavam seus textos com “Era uma vez” dentre outras referências que

identificamos com os textos do universo da literatura infantil.

Considerações finais

Os três suportes de leitura mais recorrentes nas práticas observadas no contexto da pesquisa demonstram que o trabalho com a leitura desenvolvido por essa unidade de ensino era variado e assumia diferentes perspectivas. Os educadores privilegiavam o uso de textos e reconheciam a importância de disponibilizar tempo e espaço adequado para a interação dos alunos com os materiais de leitura. Os profissionais também se preocupavam em organizar atividades de ensino aprendizagem em que o foco era a leitura. Consideramos que esses aspectos têm repercussões positivas na formação de sujeitos leitores.

Reafirmar as repercussões positivas do trabalho com diversos suportes e diferentes gêneros discursivos na alfabetização é essencial em um momento em que identificamos propostas para a alfabetização infantil que apontam para a necessidade de as crianças apenas manusearem livros para aprender a ler no período da alfabetização (cartilhas). É uma pena que essas propostas desconsiderem que muitas crianças só tem acesso a livros na escola. Além disso, desconsiderem importantes pesquisas realizadas no Brasil sobre a leitura e alfabetização e, também, os resultados positivos obtidos pelos professores que incorporaram o trabalho com a leitura de diferentes gêneros discursivos, em diferentes suportes.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, L. S. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.
- GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar em revista*, Curitiba n. 20, p. 77-85, 2002.
- _____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HÉRBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 115-42, jan./jun. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. UFPE/CNPq, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli>>. Acesso em: 1 maio 2006.
- MARTINS, A.; VERSIANE, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7-27.
- MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 577-94.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3.ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.
- PAIVA, A.; MACIEL, F. Discurso da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-26.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 129-48.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

Recebido em março de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade

The relations of power in gender inequalities in education and society

Jane Soares de Almeida

Universidade de Sorocaba-UNISO. Membro do Corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO. Doutorado em História e Filosofia da Educação pela USP. Livre-Docência pela UNESP. Pós-doutorado por Harvard University, Estados Unidos. E-mail: janesoaresdealmeida@uol.com.br.

Resumo

O artigo, na forma de ensaio teórico, analisa as relações de poder entre homens e mulheres que permeiam as relações sociais e revelam sua face inclusive na educação escolar. Essas relações, denominadas relações de gênero, de acordo com a crítica teórica feminista que emergiu nos anos 1980/90, são pautadas por um estrito senso de territorialidade, que coloca ambos os sexos em patamares desiguais na hierarquia social, o que leva ao exercício de poder do sexo masculino sobre o sexo feminino. Nas escolas se ensina aos meninos e meninas as atribuições e comportamentos esperados para cada sexo, o que leva ao conceito de identidade. Esses comportamentos se prolongam na esfera social e ocasionam o recrudescimento da desigualdade entre os sexos.

Palavras-chave

Gênero. Poder. Educação.

Abstract

The article, in the form of theoretical essay, examines the power relations between men and women that permeate social relations and even show his face in school education. These relationships, known as gender relations, according to feminist critical theory that emerged in the years 1980/90, are guided by a strict sense of territoriality, which places both sexes in unequal levels in the social hierarchy, which leads to the exercise of male power over females. The schools teach boys and girls the roles and expected behaviors for each sex, which leads to the concept of identity. These behaviors are prolonged in the social sphere, causing the increase in inequality between the sexes.

Key-words

Gender. Power. Education.

Introdução

O poder, nas suas várias interfaces sempre foi e continua sendo essencialmente masculino. Do ponto de vista histórico, a partir das décadas finais do século XX, as relações simbolicamente construídas entre os sexos foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeitou as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade. Atualmente as mulheres e as expectativas de seu protagonismo social e político se introduzem nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes são destrutivos em relação à vida humana, à paz entre as nações e à sociedade organizada.

As análises sobre a globalização, fenômeno emblemático do século XX, assim como sobre o sistema capitalista que exclui significativas parcelas da Humanidade, não costumam privilegiar as discussões do ponto de vista do gênero, do pluralismo cultural e da diversidade, principalmente sexual. Nas ainda insuficientes discussões globais, comandadas por mulheres, incluíse a possibilidade de se edificar uma nova ordem que privilegie uma relação cooperativa e solidária entre os sexos, objetivando mudanças nessas esferas que levam a questionar as estruturas de poder da forma como este se apresenta no mundo atual e que não tem levado em conta as diferenças, fator crucial para a manutenção da ordem, da civilização e da paz entre os seres humanos. Na desconstrução da ordem universal de poder, a voz das mulheres deve ser ouvida, o que em primeira análise

significa no âmbito privado, democratizar as relações familiares e não excluir as mulheres do acesso aos bens econômicos e culturais, de forma a promover seu desenvolvimento como atores sociais com inserção individual e coletiva. Isso poderia possibilitar uma desconstrução do poder desigual, alinhando homens e mulheres nos mesmos patamares socioculturais, políticos e econômicos.

No entanto, existem paradoxos estruturais na esfera socioeconômica e nas relações simbólicas entre os sexos. Nestes paradoxos as diferenças físicas e psíquicas entre homens e mulheres são utilizadas como fator de desigualdade e discriminação, onde o sexo feminino padece numa situação de inferioridade e subordinação, apesar das conquistas ainda incipientes legadas pelo século XX. Quando as mulheres deixam de ser vistas como sujeitos históricos e produtivos, significa que a sociedade alija das esferas de poder mais da metade de seus membros. Alie-se a esses fatores a violência e a pobreza, acrescidas dos problemas étnicos, e se tem um quadro geral propício para a manutenção do subdesenvolvimento, explicitado pela desigualdade como principal fator gerador. Paradoxalmente, desde o final do século XX, o campo educacional começou a se tornar majoritariamente feminino, em especial em alguns setores, com maciça participação das mulheres nas universidades. A parcela feminina tanto procura pela escolaridade, como permanece até o final dos cursos, embora as mulheres continuem cuidando do espaço doméstico, principalmente durante a

gestação e na criação de filhos pequenos. Outro aspecto ainda pouco estudado se refere ao fato de mulheres maduras, com filhos criados e vida familiar estruturada, também procurarem cursar universidades, inclusive pós-graduação.

O movimento feminista e a ruptura com o modelo androcêntrico

O movimento feminista pode ser considerado a ruptura que possibilitou uma das transformações mais radicais deste século que foi a modificação da posição das mulheres na sociedade ocidental. Em poucas décadas o feminismo mudou relações de autoridade milenares, abalou a estrutura tradicional familiar e promoveu um rompimento com uma forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, definida pela submissão das mulheres aos homens.

Em termos históricos, o feminismo é um fenômeno recente e não influenciou indistintamente as diversas raças, culturas, religiões e classes sociais, podendo ser estudado como um movimento sócio-político que teve repercussões nos diversos campos epistemológicos, com influência na esfera pública e privada, alterando representações e simbologias nos papéis sociais diferenciados reservados a homens e mulheres. A historiografia muitas vezes mostra as mudanças como resultado de uma política de *concessões*, sem considerar que estas são o resultado do atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas. Sem o movimento das mulheres, sem a resistência de algumas e

o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados.

No início do século XX, a crítica feminista que acompanhou a emergência do movimento nos Estados Unidos e na Europa, mesmo defendendo a igualdade de direitos, considerava as diferenças entre homens e mulheres do ponto de vista biológico, acatando a dicotomia existente entre o espaço público e o privado. Isso significava também aceitar a domesticidade e a subordinação feminina ao modelo masculino, além de atrelar a essas diferenças naturais uma ideia de inferioridade das mulheres em razão de maior fragilidade física e intelectual, apesar de uma inegável superioridade do ponto de vista moral. Essa teoria se ancorava na definição de um sujeito coletivo, portador de interesses e necessidades próprios, que surgia em face da maior presença das mulheres no cenário político e a posição que ocupavam na sociedade patriarcal. Porém, mesmo na defesa dos direitos femininos não se deixava de considerar o matrimônio como destino inato das mulheres e a maternidade como sua suprema aspiração.

Nos finais dos anos 1960 e mais acentuadamente nos anos 1970, o movimento feminista que havia passado por um período de estagnação nos vários países do mundo ocidental, ressurgiu com força. Emergiu nesse período uma consciência feminista que, na luta por igualdade e maiores direitos, rejeitava as diferenças naturais entre os sexos, reivindicando para as mulheres um lugar no mundo até então reservado apenas aos homens.

Ao final de 1970, as feministas passaram a desconsiderar com maior veemência as questões das desigualdades de fundo biológico e deslocaram o eixo das diferenças para o aspecto cultural, propondo uma separação entre o espaço público e o privado, afirmando que as mulheres poderiam desempenhar os mesmos ofícios que os homens e, portanto também possuíam as mesmas capacidades e direitos sociais e políticos. Consideravam que o espaço público e a realização profissional eram aspirações femininas e que as capacidades das mulheres não se esgotavam no lar, pois a vida transcorrida apenas no espaço doméstico sufocava suas aspirações e impedia sua plena realização. Havia nos postulados feministas uma reivindicação por liberdade e pelo direito de exercerem a sexualidade sem as barreiras impostas pelo preconceito.

Ao se desejarem iguais aos homens em todos os sentidos, as mulheres puderem perceber que, do ponto de vista do mundo do trabalho, continuava a exploração baseada no sexo, pois lhes eram reservados os serviços menos remunerados e, muitas vezes, recebiam salários menores do que os dos homens pelo desempenho das mesmas funções, o que nos dias atuais, apesar de algumas conquistas, ainda é uma realidade em alguns setores, havendo exceções, como no caso da carreira do magistério. Além disso, ao novo perfil feminino que o movimento feminista esculpiu a década de 1970, o homem não acompanhou as mudanças e as mulheres se viram sobrecarregadas com a dupla jornada de trabalho já que os maridos e companheiros

continuaram a separar essas duas esferas sociais. Assim, todas as funções domésticas permaneciam sob a responsabilidade das mulheres, não havendo no âmbito do casal igual distribuição nas tarefas da casa e na criação dos filhos.

Nas décadas seguintes, com maior poder de organização e adesão de mulheres melhor preparadas intelectualmente, o movimento ensejou o surgimento de uma crítica feminista que acompanhou as mudanças refletidas nas relações sociais e entre os dois sexos. O feminismo começava a produzir um anteparo teórico voltado para as questões de identidade e diferença e a não separação entre vida privada e pública. Essas questões conseguiram abrir espaços na imprensa, no cinema, na literatura, nas artes e na ciência levando, inclusive, ao reconhecimento dos estudos feministas na área acadêmica. Paulatinamente se instaurou um tipo de comportamento sócio-político defensor de uma cultura não sexista que rejeitaria os antigos paradigmas de submissão e opressão. Ao ocupar espaço na produção científica foi possível chegar ao reconhecimento dos estudos de gênero em áreas das Ciências Humanas como a Antropologia, a Sociologia, a Demografia, a História, a Literatura, a Saúde e Sexualidade, a Psicanálise, a Ciência Política, a Economia e, mais recentemente, a Educação, História da Educação e Religião, principalmente nos países onde estes estudos estão mais avançados. Esse reconhecimento trouxe contribuições para a construção de um campo epistemológico no qual se levou em conta que o mundo pertencia aos dois

sexos, apesar das relações de dominação e subordinação que entre ambos sempre se estabeleceu no decorrer da História da Humanidade, e que poderiam ser quebradas por uma relação de parceria.

As denúncias do sexo masculino como opressor, a liberdade sexual obtida através de métodos contraceptivos mais eficazes, um maior acesso à escolarização e ao mercado do trabalho, revelaram para as mulheres um mundo ainda voltado e preparado essencialmente para o modelo social masculino, onde seus representantes conseguiam os melhores postos e os melhores salários. Para as mulheres, a situação de inferioridade em que viviam no espaço privado estendeu-se ao espaço público, tendo como agravante as dificuldades oriundas do meio familiar, representadas pela dupla jornada de trabalho e o cuidado com a família. Esculpia-se assim uma ambiguidade em relação ao sexo feminino: se, por um lado, existia o desejo de serem esposas e mães, por outro lado o anseio de fazer parte da população economicamente ativa significava deixar o primeiro espaço ao abandono. Em vista disso, a crítica feminista dedicou-se a estudar a fundo as questões de identidade e diferença e a não separação entre o espaço público e o espaço privado, buscando o fortalecimento de uma cultura não sexista e rejeitando os antigos paradigmas de submissão e opressão. Paralelamente, optou-se também pela não separação do gênero e dos estudos sobre as mulheres, dos estudos sobre a infância, a sexualidade, o meio ambiente e a velhice.

O feminismo na perspectiva do gênero

O gênero procura dar significado às relações de poder; se configura como um elemento estabelecido nas relações sociais baseado sobre as diferenças entre os sexos e se manifesta como um meio de decodificar o sentido e compreender as relações complexas presentes no meio social. De acordo com a crítica teórica feminista, representada pelos estudos de gênero, os dois sexos devem ser educados na família e na escola por meio de uma reciprocidade de um sistema de relações que ultrapassa a oposição binária: masculino e feminino; em outras palavras: “*coisas de meninos; coisas de meninas*”. Nessa perspectiva, o gênero é uma categoria teórica que se refere a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da diferença sexual que são utilizadas na compreensão das relações entre homens e mulheres, a que se denomina alteridade, a relação com o outro.

Desse modo, gênero não significa o mesmo que sexo, isto é, o sexo refere-se à identidade biológica de uma pessoa e o gênero diz respeito à sua construção como sujeito masculino ou feminino. Enquanto as diferenças sexuais biológicas são naturais e imutáveis, o gênero é estabelecido por ajustes sociais, variando segundo as épocas e os seus padrões culturais e pode ser modificado. As relações de poder entre homens e mulheres, assim como classes sociais, etnias e opções sexuais estão presentes em todas as construções sociais configurando-se numa rede complexa.

Do ponto de vista histórico, há que atentar que o conceito presente na dupla moral sexual que concedia direitos aos homens e deveres somente para as mulheres já tinha sido questionado no século XVII pelas inglesas e no século XIX pelas feministas do *International Council of Women* que se reuniu em Washington em 1888. Nesse conceito, a religião parecia não se fazer presente, pela maior tolerância que havia a respeito de padrões comportamentais masculinos. O maior objetivo sempre foram as mulheres, notadamente por conta da reprodução, permeado por formulações morais desiguais entre os sexos. Na defesa dos direitos femininos e pelas reivindicações sociais de maior liberdade e igualdade, não se deixou de considerar o matrimônio como destino inato das mulheres e o seu resultado biológico, a maternidade, como suprema aspiração. Há que se lembrar ainda que feministas dos anos iniciais do século XX reivindicavam educação e instrução iguais para meninos e meninas, desde que fossem respeitadas as diferenças entre os sexos do ponto de vista da natureza de cada um.

Na primeira metade do século XX, o apelo para o trabalho feminino por conta das guerras, propiciou uma maior visibilidade às capacidades femininas fora do lar, mas os ganhos reais foram poucos e a tradição continuou ditando seu comportamento e limitando seu espaço fora das fronteiras domésticas. Concedia-se um pouco mais de liberdade, porém se normalizava condutas, impedindo a expansão da sexualidade e da conquista de profissões em desacordo com o que

era socialmente aceito. Desde os anos iniciais do século XX, as lutas feministas não cessaram, tanto que em 1904 se criou nos Estados Unidos e Inglaterra outra organização internacional: *The International Woman Suffrage Alliance* que se opunha aos comitês contra o sufrágio feminino que se haviam formado nos dois países e tomava posições internacionais numa época de extremo nacionalismo.

O Feminismo, nascido na França na primeira metade do século XIX, primeiramente surgiu como um movimento social e político de caráter reivindicatório e aos poucos foi ganhando maior visibilidade no meio científico e permitiu a emergência de um novo olhar sobre as mulheres, o que possibilitou que a crítica feminista se voltasse para as questões de identidade/diferença e a não separação de vida privada e pública. Estas questões conseguiram abrir espaços na imprensa, no cinema, na literatura, nas artes e na ciência levando inclusive ao reconhecimento dos estudos feministas como área de conhecimento e ao estabelecimento de uma cultura não sexista, o que equivale dizer não discriminatória. Certamente que a maior ocupação das mulheres no espaço acadêmico contribuiu para esse crescimento do campo investigativo nessa temática, pois pouquíssimos homens se ocuparam de pesquisas dessa natureza, o que ainda ocorre nos tempos atuais, embora com as notáveis exceções de alguns centros de pesquisa.

Nos anos 1980/90, a introdução da categoria gênero substituiu a noção de identidade ao considerar um mundo em

que os avanços tecnológicos estavam imprimindo um novo ritmo no surgimento de novas estruturas sociais, o que representou o aprofundamento e a expansão da crítica feminista. A categoria passou a ter lugar de destaque no pensamento feminista, que construiu uma crítica teórica na qual as diferenças são consideradas, porém não justificam qualquer forma de opressão do sexo masculino sobre o feminino. O conceito nasceu do debate teórico acerca do conhecimento de que a realidade é socialmente construída e de que cada ser humano tem o potencial e o direito de decidir o seu destino.

Esse pensamento constatou que a superação de um sistema de desigualdades não se alcança somente pelo fato de que o considerado *inferior* obtenha os direitos e ocupe as mesmas posições do *superior*, pois numa ordem democrática não se eliminam os desequilíbrios e os mecanismos de dominação de forma tão simplificada. As diferenças do ponto de vista biológico são consideradas, dado que os dois sexos não são iguais entre si e essa desigualdade faz parte do jogo erótico da associação entre homens e mulheres. No entanto, essas diferenças não se constituem em aval para a opressão, nem em empecilhos para o acesso ao mundo profissional e o direito de salários compatíveis com a função desempenhada, sem distinção entre os sexos. Assume-se assim a premissa ideológica da *igualdade na diferença*, o que representa um considerável avanço do feminismo e das conquistas teóricas dos estudos de gênero, com possibilidades de repercussão e de influência

nas relações sociais. Isso representa um modelo de conduta no qual as peculiaridades existentes entre homens e mulheres são consideradas, levando a formulações teóricas eficazes sobre as relações social e culturalmente construídas entre os sexos, denominadas relações de gênero, o que também implica em relações de poder.

No meio acadêmico, o conceito de gênero foi introduzido a partir da constatação de que o feminismo e seu confronto com os mecanismos de dominação e subordinação levavam à emergência de novas categorias analíticas que não se encaixavam nos paradigmas clássicos e que esses paradigmas não conseguiam elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico. Embora num sentido mais restrito, o conceito de gênero se refira aos estudos que têm a mulher, a criança, a família, a sexualidade, a maternidade, entre outros, como foco de pesquisas; num sentido amplo, o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais e às relações construídas entre os dois sexos. Estas estão imbricadas com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam uma sociedade onde a tônica é dada pela desigualdade, seja ela de classe, gênero, raça ou etnia. Com isso se permitiu alguma visibilidade a movimentos sociais emergentes cujo objetivo era a denúncia contra a discriminação, impondo-se a necessidade de um olhar diferenciado para as ambiguidades da ordenação social. Dessa perspectiva se

considera que as configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as raças, os momentos históricos, etc. Formam-se assim redes de significações que se edificam e se relacionam, atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana.

Os paradigmas de submissão e os modelos de resistência

No universo das relações humanas onde interagem homens e mulheres como sujeitos históricos é possível interpretar essa estrutura indo além dos aportes das teorias clássicas que explicam a ordenação da sociedade do ponto de vista das relações de classe, mas silenciam quanto ao gênero. A espécie humana, única quanto às funções naturais, é diversificada quanto às representações culturais e simbólicas, que alocam aos dois sexos papéis sexuais desiguais, em função das diferenças de base biológica. Quando as mulheres e o papel que desempenham nas relações de gênero são enfocados, é possível observar paradigmas de submissão cristalizados ao longo de séculos, assim como modelos de resistência que ultrapassam os muros da domesticidade e revelam ao espaço público as insatisfações geradas numa estrutura social solidificada em tradições. A banalização do exercício do poder de um sexo sobre o outro assume esses paradigmas como parte da ordenação natural das relações entre os seres humanos, no qual o mais

fraco pode ser dominado com ou sem seu consentimento. Os modelos de resistência acontecem quando, ao cruzamento de mudanças sociais, se articula uma tomada de consciência por parte daquele que é submetido, o que gera insatisfação e desejo de mudança. Esses modelos podem acontecer como manifestação coletiva ou mesmo individual e embora o sexo seja determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, as diferenças de gênero são culturalmente adquiridas e transmitidas nas estruturas sociais.

A prática de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica na existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada, onde as atividades masculinas são consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo escalão. A dupla (des)valorização, conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder.

A articulação das dimensões objetivas e subjetivas embute um pensamento ideológico que acaba por se traduzir em ações concretas e leva aos mecanismos de dominação e opressão. Existe uma dificuldade em se interpretar a realidade das mulheres partindo da experiência dos homens, pois os paradigmas construídos a partir da perspectiva masculina resultam em modelos teóricos inexatos e imprecisos, senão falsos, dado que as relações de gênero se ancoram em diferentes poderes,

normas comportamentais, morais e religiosas e até em emoções e sentimentos, estruturando a percepção de mundo e a forma como a sociedade se organiza do ponto de vista simbólico. Assume-se assim a princípio da *igualdade na diferença*, o que representa uma considerável transformação nas representações culturais e no terreno das ideias, com possibilidades de repercussão e de influência nas relações sociais num modelo de conduta no qual as peculiaridades existentes entre homens e mulheres são consideradas, o que também implica em estabelecimento de espaços de poder.

Ainda outra questão a ser considerada refere-se à vitimização feminina, aporte bastante usado quando os trabalhos ainda se encontravam no estágio da denúncia. No discurso até então adotado, ao enquadrar as mulheres nos conceitos definidos socialmente: “colocá-las sempre como oprimidas”, se deixava de lado os contrapontos que se ancoram no mundo subjetivo, local de trânsito das mulheres, onde a resistência é o contraponto para a opressão, o que leva a outro conceito, o da resiliência, do ponto de vista de recuperação perante as adversidades. Desse ponto de vista, o revisionismo histórico oferece justificativas, dado que implica em (re)interpretar a História do ponto de vista feminino e assim contribuir para alavancar os estudos de gênero e reescrever fatos históricos que não sejam os oriundos do poder masculino somente.

Educação feminina como projeto social: igualdade ou manutenção da inferioridade?

No Brasil, na educação tradicional, a instrução para as mulheres que fosse além das prendas domésticas, era considerada supérflua. A herança luso-cristã afirmava que excesso de instrução poderia prejudicar sua constituição *frágil e nervosa* e atingiria a saúde da futura prole. Posteriormente, a educação feminina passou a ser desejável, pelo imaginário da época acreditar que a mulher educada criaria filhos saudáveis. Essa educação não poderia fazer com que ela se sentisse capaz de competir com os homens, o que ocasionaria desordem social. Assim, a educação feminina, durante longo tempo, tanto na escola como na família, foi normatizada e controlada pelos homens e de acordo com o que estes consideravam necessário: para os homens, o espaço público, a política, a gerência dos negócios; para as mulheres, o cuidado com a casa e os filhos, a economia doméstica. Historicamente, isso trouxe impactos nas relações entre os sexos, que se traduzem pela subordinação feminina ainda nos tempos que correm e possivelmente, embora com menor impacto, ainda nos tempos em devir.

A imagética social, ao alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres, induz à estereotipia sexual, onde se espera de cada sexo comportamentos pré-determinados e isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola. No ambiente escolar, se ensina a ser menino ou menina, não há escapatória

possível: o Estado impõe regras, a Família exige, a Sociedade assim o deseja. As professoras esperam das meninas comportamentos de ordem, asseio e obediência, o que não esperam dos meninos, aos quais atribuem características de maior agressividade, impulsividade e desobediência. Os livros didáticos, muitas vezes, trazem essa estereotipia mostrando o pai saindo para o trabalho e a mãe cozinhando ou limpando, em casa, com os filhos. Nas diversas atividades escolares há separação entre os sexos como meninos contra meninas em atividades lúdicas. Essas diferenciações ainda são constantes no ambiente escolar, pois as professoras, que são maioria no ensino fundamental, são mulheres e, portanto, veiculam uma prática pedagógica de acordo com a educação que receberam.

A partir dos anos 1990, o campo educacional tem apresentado um aumento progressivo da inclusão do gênero em suas análises, o que não acontecia nas décadas passadas em que esses estudos eram raros. Os paradigmas explicativos, (ao adotarem o sujeito universal, único, padronizado e assexuado, isento das particularidades de sexo, raça, idade, cultura), nas pesquisas educacionais, possibilitam lacunas explicativas na área, dado que a concepção masculina da educação, vivenciada na prática por atores femininos, ocasiona contradições e distorções no processo de análise.

A educação, por sua vez, é o *locus* privilegiado para abordar problemas como a discriminação social, que é o pano de fundo para o exercício do poder levado às últimas instâncias. Discriminar é negar o

outro, é não reconhecer seus direitos nem seu direito a ter direitos. A discriminação sexual submete a outra metade da humanidade ao jugo do poder baseado em diferenças biológicas: ser homem é o modelo a ser seguido como símbolo de força e êxito; ser mulher representa a submissão, a fragilidade e a incapacidade. Obviamente, isso traz consequências nas relações entre os sexos, traduzidas pela subordinação feminina. A imagética social, ao alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres, induz à estereotipia sexual onde se espera de cada sexo comportamentos pré-determinados e isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola e tem seus primeiros contatos com a hierarquia educacional.

Portanto, na esfera educacional, o gênero é constituinte da identidade dos atores sociais, possuidores de qualificações plurais que não são estáveis ou duradouras, mas se modificam e podem ser contraditórias. Nessa perspectiva, homens e mulheres são identificados pelo gênero, classe social, raça ou etnia e pela idade e nacionalidade, assumindo identidades plurais, múltiplas que produzem diferentes posições de sujeito, quando as redes de poder (das instituições, símbolos, códigos, discursos, etc.) precisariam ser examinadas. As identidades são múltiplas e plurais e é a identidade cultural que possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, a esta ou aquela etnia e até mesmo situar-se nos patamares da desigualdade econômica com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do

seu nascimento. Essa ideia ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada indivíduo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas.

Desse modo, examinar apenas a aprendizagem de papéis masculinos e femininos implica em desconsiderar que a masculinidade e feminilidade podem exercer variadas formas e que complexas redes de poder estão envolvidas nos discursos e nas práticas representativas das instituições e dos espaços sociais, sendo produzidas a partir das relações de gênero. Além disso, a maneira como a família e a escola agem em relação às meninas e aos meninos é fundamental no processo de constituição da identidade de gênero.

As identidades não são estabelecidas e fixadas num determinado momento, mas estão constantemente sendo construídas e transformadas. Por isso, os sujeitos vão se edificando como masculinos ou femininos e toda uma estrutura como família, religião, meios de comunicação, escola, etc., estão envolvidas nessa dinâmica. Nesse contexto, as relações pedagógicas que são organizadas na escola estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero com a qual se identificam, assumindo especificidades de acordo com essa identificação. Na escola, as crianças e os professores são socializados a partir de uma reelaboração ativa de significados e as informações que recebem lhes permitem construir uma representação

do que consideram adequados ou não a cada sexo.

Os estereótipos, por sua vez, situam-se numa escala axiológica e sempre estão sendo manifestados ao longo da existência humana. Este processo ocorre desde a mais tenra idade pela educação, não apenas a formal, mas também a familiar e social, onde um modelo e um conjunto de características estereotipadas significam um dos mais eficazes mecanismos de perpetuação das desigualdades, reforçando a relação de dominação e submissão. Portanto, a educação escolar é um campo promissor para o desenvolvimento dos estudos de gênero, uma vez que reúne alunos de ambos os sexos nos sistemas de classes mistas.

Algumas considerações

Na segunda metade deste século, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do espaço doméstico que as guerras tinham revelado; o conseqüente ganho de autonomia, mais as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias econômicas, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca do sexo que até então estivera confinado no resguardo da domesticidade e no cumprimento das funções reprodutivas. Essas ideias atravessaram as fronteiras por intermédio da imprensa, rádio, cinema e televisão, influenciaram as mentalidades nos demais países, entre eles o Brasil, e ocasionaram mudanças nas relações entre os sexos. Sem o movimento das mulheres, sem a

resistência de algumas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados. No entanto, ainda resta muito por fazer dado que as mulheres ainda recebem menores salários no mundo do trabalho e a violência, principalmente no âmbito familiar, continua uma realidade nem sempre denunciada e possui estatísticas alarmantes. Em alguns países do mundo não ocidental a situação de subordinação e inferioridade feminina assume contornos de uma verdadeira escravidão e um atentado aos direitos humanos.

No século XIX e nas décadas iniciais do século XX havia um modelo feminino defendido por todos os setores sociais que consideravam a mulher apenas pela sua capacidade reprodutiva. Era a *mulher-mãe*, assexuada e fértil que deveria dar à Nação os futuros cidadãos que esta precisava para crescer e alicerçar-se entre as grandes nações. Ao mesmo tempo, o arquétipo da Virgem da religião católica era o modelo a ser seguido e exigia das mulheres comportamentos tipificados de moralidade, doçura, pureza, meiguice, bondade, desprendimento, espírito de sacrifício, enfim as qualidades necessárias para a futura esposa e mãe, a companheira do homem.

Se nos anos iniciais do século XX as reivindicações femininas se ancoravam no acesso à educação igual à dos homens e no direito ao voto, os anos 1960/70 questionaram principalmente a submissão e a dependência e na esteira das reivindicações estavam o direito de escolha: do parceiro, da profissão, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de ter filhos sem ser

casada, enfim do reconhecimento das mulheres como atores sociais autônomos passíveis de realizarem vidas em separado, sem a proteção masculina. A possibilidade de exercer a sexualidade sem o ônus da gravidez indesejada que a pílula anticoncepcional assegurou foi uma das grandes conquistas. O maior acesso ao mundo do trabalho e o divórcio rompendo com o *até que a morte os separe*, mostraram às mulheres que o mundo pertence aos dois sexos e que elas tinham direito de desfrutar de uma vida plena sem as amarras impostas por papéis sexuais diferenciados.

Atualmente, não só a maioria dos lares de baixa renda como também na classe média são chefiados e mantidos por mulheres. Como as mulheres dão conta dessa tarefa? Como sempre o fizeram suas antepassadas, usando recursos de muita engenhosidade e ao alcance daquilo que podiam realizar relacionados ao mundo doméstico: desempenhando profissões como faxineiras, bordadeiras, cabeleireiras, manicuras, costureiras, quituteiras, cozinheiras, lavadeiras e muitas outras. Muitas chegam a desenvolver verdadeiras *indústrias domésticas* onde, através das infinitas artes do mundo da casa conseguem sustentar-se e aos filhos. Outras vão para as fábricas, para o comércio, para os hospitais, onde recebem salários inferiores resultantes de uma visão equivocada que os vencimentos de uma mulher são para “os alfinetes” e, portanto, podem ser menores, o que não é verdade. Muitas conseguiram estudar para ter um diploma e são professoras, enfermeiras, telefonistas, bibliotecárias. Enfim, o fato de

serem mulheres e estarem sozinhas faz com que desenvolvam uma arte, a arte da sobrevivência sem um homem, num mundo eminentemente masculino. É a maioria consegue.

As disputas por vagas hoje no mercado de trabalho estão ancoradas na capacidade cognitiva de cada profissional e na sua maneira de dominar os requisitos básicos para desenvolver uma determinada profissão. Estamos falando de mulheres que conseguiram estudar e obter certificados. Excetuando alguns guetos masculinos, as mulheres podem desempenhar qualquer profissão e realizar qualquer tipo de trabalho. Para isso é necessário uma mudança de mentalidade por parte dos empregadores e uma política trabalhista não discriminatória.

As inovações tecnológicas afetam as relações de gênero em termos de educação e trabalho no sentido que o mundo de hoje se assenta no conhecimento e em habilidades comuns aos dois sexos. A máquina, ao substituir a força física e os avanços da tecnologia pode muito bem colocar homens e mulheres em patamares igualitários. A partir daí o que conta é a competência e qualificação profissional de cada um. No entanto, um fenômeno frequentemente observado, pelo menos nas Ciências Humanas, é o grande número de mulheres que procuram pela universidade para obter mais qualificação. Um número muito acima da quantidade de homens. Esse é um fato para se pensar, considerando que essas mulheres trabalham fora e em casa; são esposas e mães. As estereotipias para os sexos resultantes

da crença que existem comportamentos tipificados para homens e mulheres, não têm razão de ser. As mulheres são competitivas da mesma forma que os homens, e trabalham em equipe sempre que houver necessidade, com a mesma competência. O que realmente existe são inúmeras imagéticas que colocam homens e mulheres como opositores e não como parceiros, esquecendo que as relações entre os sexos devem ser mensuradas em termos de alteridade, a relação com o outro e não contra o outro.

Atualmente, a nova geração feminista aceita as diferenças entre os sexos e as considera uma construção social, adotando o termo gênero como comum aos dois sexos e que esse conceito se refere aos espaços não mensuráveis entre ambos. Nessa perspectiva ressalta-se o paradigma de *igualdade na diferença*, uma *construção* teórica que significa um modelo de conduta pelo qual as peculiaridades existentes entre os sexos são consideradas, mas não se constituem em aval para a opressão. Portanto, não se aceitam mais as diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico.

O pensamento feminista dos anos 1990 constatou que a superação de um sistema de desigualdades não se alcança somente pelo fato de que o considerado inferior obtenha os direitos e ocupe as mesmas posições do superior. Numa ordem democrática não se eliminam os desequilíbrios e os mecanismos de dominação de forma tão simplificada, dado que direitos e privilégios para uns significam os não direitos de outros, conforme demonstra o

modelo de sociedade erigido em bases capitalistas. A perspectiva feminista permite, por parte das mulheres, a apropriação de uma consciência crítica e política que as mobilize para levar à apreensão de que a desigualdade só será superada se forem abolidas as divisões sociais de gênero, classe e raça, numa sociedade assentada sobre bases igualitárias.

As desigualdades entre os gêneros e as que envolvem idade, classes sociais, raças e opções sexuais efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação. Esses mecanismos se ordenam em todas as instâncias da vida social pública e privada: na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e nas ciências. Portanto, a utilização do termo implica numa rejeição às diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas que envolvem a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo de uma mesma espécie.

As configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, o nível educacional, a religião, a economia, as classes sociais, as raças, os momentos históricos, etc. Formam-se assim redes de significações que se edificam e se relacionam, atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana. As desigualdades de gênero efetivam

mecanismos de produção e reprodução da discriminação. Esses mecanismos adquirem concretude em todas as instâncias da vida social pública e privada, na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e nas ciências. Portanto, a utilização do termo gênero implica numa rejeição às diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico e demonstra, por parte da perspectiva teórica feminista, uma absoluta rejeição aos enfoques naturalistas que envolvem a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo de uma mesma espécie.

Nessa perspectiva, discute-se a dificuldade de se interpretar a realidade das mulheres partindo da experiência dos homens, por se considerar que os paradigmas construídos do ponto de vista masculino resultam em modelos teóricos inexatos e imprecisos, senão falsos, pois as relações de gênero se definem em diferentes poderes, normas comportamentais, morais e religiosas, até mesmo nas emoções e sentimentos, estruturando a percepção de mundo e a forma como a sociedade se organiza do ponto de vista simbólico, levando assim ao conceito de alteridade, isto é, a relação com o outro. Na perspectiva proposta pelo conceito de alteridade, a crítica feminista voltou-se para uma reinterpretação da teoria proposta por Marx, pois a opressão da mulher na sociedade capitalista e a sua liberação são também resultantes, em última análise, das lutas contra o capitalismo, concluindo

que os países socialistas se dão conta, a cada dia, que a igualdade perante a lei e um acesso igual à educação e à profissionalização não liberam as mulheres das responsabilidades familiares. Tal situação restringe sua participação na vida pública e a possibilidade de fazer carreira.

Atualmente os (as) pesquisadores (as) de gênero estabelecem diferentes análises que consideram as complexidades cada vez mais crescentes na ordenação social, nas quais as diferenças culturais e antropológicas em relação com a alteridade são destacadas, numa tendência do pensamento pós-moderno que incorpora o pluralismo cultural e a diversidade. Assume-se assim o princípio da igualdade na diferença, que significa uma considerável transformação nas representações culturais e no imaginário social, com possibilidades de repercussão e de influência nas relações sociais, representando um modelo de conduta no qual as peculiaridades existentes entre homens e mulheres são consideradas, o que também implica na reordenação dos espaços de poder.

Na América Latina existem diferenças regionais, culturais e de classe que alocam às mulheres papéis diferenciados. No âmbito da violência doméstica as mulheres e crianças são as maiores vítimas de cerceamento da liberdade, morte e maus tratos, o que repercute também na edificação de uma sociedade saudável, pois o medo e a opressão não podem coexistir com o desenvolvimento. No entanto, quanto maior o índice de escolaridade, menor aceitação da violência, embora não seu impedimento. Portanto, ressalta-se a

importância da educação como ação social que vem ocupando com cada vez maior intensidade a agenda política dos vários países, sendo alavanca essencial para o desenvolvimento.

Nessa rede de significações simbólicas, a discriminação leva ao preconceito e cria-se a *imagética da incapacidade*: mulheres não servem para tais cargos, tais ofícios, tais projetos ou tais empreendimentos. Naturalmente esses cargos, ofícios, projetos e empreendimentos são os melhor valorizados socialmente e melhor remunerados no mundo do trabalho. Na *imagética da incapacidade*, todas as representantes do sexo feminino, independentemente de raça, classe social, idade ou nível de escolaridade, são incorporadas numa mesma categoria: o sexo. É no sexo, força motriz da raça humana, que se ancoram e edificam as relações de desigualdade. Nesse campo, onde as relações de poder demonstram seu maior impacto, reside o paradoxo do subdesenvolvimento: alijadas das esferas produtivas por conta da anatomia, as mulheres deixam de contribuir nos diversos campos da economia e da política por motivos que vão desde impedimentos familiares ao preconceito, o que repercute no desenvolvimento geral.

Se na esfera pública as mulheres sofrem impedimento de ascensão profissional por conta da *imagética da incapacidade*, mais os obstáculos concretos que enfrentam no mundo do trabalho; na esfera privada, desde a infância, talentos femininos são desperdiçados e perdidos sob o ônus de uma cultura que ainda privilegia a maternidade e reforça o mito da

rainha do lar. Assim, a realização pessoal é substituída pelo cuidado com os filhos e marido. O impedimento muitas vezes é disfarçado sob o manto pesado do amor e da responsabilidade doméstica: as mulheres vivem a angústia existencial de serem insubstituíveis: um sofisma referendado por outra imagética, a da doação. Doar-se é se esquecer de si própria em busca da felicidade alheia, e a música, a literatura, o

cinema, o teatro, a poesia, encarregam-se disso, apesar das honrosas exceções.

Longe de a igualdade ser uma utopia, o mundo atual exige que repensemos essa ordem universal de poder – esta não é humana, nem natural. Nascemos biologicamente iguais, vivemos em desigualdade e ao morrer novamente nos tornamos iguais. Talvez resida aí a chave para o entendimento da nossa própria humanidade!

Referências

AGUIAR, Neuma. *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

ALDRICH, Richard. Questões de gênero na História da Educação na Inglaterra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 13, jun. 1991.

ALMEIDA, Jane Soares de. Magistério Primário em Portugal: conquista feminina no início do século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 65, nov. 1997.

_____. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ANGERMAN, Arina *et al.* *Current Issues in Women's History*. London: Routledge, 1989.

APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (64): 14/23, fev. 1988.

BECHTEL, Guy. *Las cuatro mujeres de Dios: la puta, la bruja, la santa y la tonta*. Barcelona, Espanha: Zeta, 2001.

CONWAY, Jill K. *The female experience in eighteen and nineteenth century America: a guide to the history of american women*. New York: Garland Publishers, 1982.

COSTA, Emília de S. *A mulher - educação infantil*. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto Editor, 1923.

COSTA, Jurandir Freire da. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CUÉLLAR, Javier P. de (Org.). *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas: Papirus (Unesco), 1997.

EVANS, Richard. *Las Feministas: los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australasia (1840/1920)*. Madrid: Siglo XXI, 1980.

FRIEDMAN, Betty. *A mística feminina*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

FRISON, Basil. *Co-education in catholic schools*. Roma: Institutum Iuridicum Claretianum; Boston: Daughters of St. Paul, 1959.

GROSHOLZ, Emily. Mulheres, história e deliberação prática. In: GERGEN, Mary M. (Ed.). *O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Edunb, 1993.

GUERRA, Lucia. *La mujer fragmentada*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HAZARD, Caroline. *Some ideals in the education of women*. New York: Thomas Y. Crowell e Co. Publishers, 1900.

LOPES, Maria Antónia. *Mulheres, espaço e sociabilidade*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

MANOEL, Ivan. A. *Igreja e educação feminina, 1859/1919: uma face do conservadorismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

MENDES, Teixeira R. *A Mulhér: sua preeminência social e moral segundo os ensinos da verdadeira ciência pozitivista*. 4. ed. Rio de Janeiro: Igreja do Apostolado Positivista do Brasil, 1958.

MICHEL, André. *El Feminismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

ORAM, Alisom. Embittered, sexless or homosexual: attacks on spinters teachers 1918-39. In: ANGERMAN, Arina et al. *Current Issues in Women's History*. New York/London: Routledge, 1989.

RENDEL, Margarita. *Panorama mundial de la investigación y la enseñanza sobre la mujer*. França, Paris: Organizaciones de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1985.

RODRIGUES, Leda M. P. *A instrução feminina em São Paulo: subsídios para sua história até a proclamação da República*. São Paulo: Faculdade de Filosofia "Sedes Sapientiae", Escolas Profissionais Salesianas, 1962.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar

Narratives of violence: ecosophy outside the everyday school life

Ivan Fortunato*
Marta Catunda**

* Doutorando em Geografia pelo IGCE-UNESP. Mestrando em Educação pela UNINOVE. Pedagogo pela FCLAr-UNESP. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br.

** Doutoranda em Educação pela UNISO. Mestre em Comunicação pela ECA-USP. Pedagoga pela UFMT. Bolsista CAPES. E-mail: marta_catunda@hotmail.com.

Resumo

Nesse trabalho, apresentamos posição reflexiva com apoio da ecosofia de Guattari para analisar ou mesmo reencantar a relação que há entre educação e sociedade para compreensão mais detida dessa violência que envolve o cotidiano escolar que possa revelar e estimular um diálogo intenso sobre o assunto. Nesse sentido indicamos algumas saídas iniciais ou, motivações partindo dos testemunhos dos próprios atores do processo educativo Para aproximar desse movimento crítico, como a reterritorialização da sala de aula e das relações do aprender – porque o discurso acadêmico não deve somente legitimar o estado de barbárie, ou tratá-lo como caso de polícia, mas, propor aos professores uma atitude concreta para movimentar a dinâmica ecológica que despertem uma profunda reflexão em relação à valorização da vida.

Palavras-chave

Violência. Cotidiano escolar. Educação ambiental.

Abstract

In this paper, we present a reflective position – with the support from Guattari's ecosophy – to analyze or even re-enchance the relationship that exists between education and society for a more detailed understanding of such violence that surrounds the school routine and which might encourage an intensive dialogue on the subject. In this sense it's indicated some initial outputs or motivations based on testimonies of the actors in the educational process themselves to bring this critical movement, such as repossession of the classroom and the relationships of learning - because the academic discourse should not solely legitimize the state of barbarism, or treat it as a case of police, but propose the teachers a concrete action to move ecological dynamics that stimulate deep thought about the valuation of life.

Key-words

Violence. Everyday school life. Environmental education.

Introdução

A mídia aborda, cada vez mais, fatos ocorridos no cotidiano escolar que são relatos de violência perversa contra os três registros ecológicos indicados por Félix Guattari (2001): o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. Segundo Guattari, a natureza, a individualidade antrópica e as relações sociais são registros singulares, ao mesmo tempo em que estão interligados por movimentos dinâmicos. Esses meios vivos, ambiente/relações/subjetividade, perpassam uns pelos outros e não há como separá-los ou compreendê-los separadamente. Assim, de acordo com a construção teórica de Guattari, o que acontece com o ambiente, modifica a sociedade e também a mentalidade, reciprocamente. Nessa direção, por conta dessa inter-relação dinâmica, qualquer degradação em um desses registros acarreta implicações mútuas.

A banalização da violência se torna discurso onipresente na mídia, criando, no cotidiano, uma estética da violência. Essa estética também se apresenta na escola, e não são poucas as notícias que deflagram ataques contra todos os registros ecológicos: são depredações contra o patrimônio material da escola, depredando o registro ambiental; também são as brigas violentas de alunos c/alunos – como é o caso do *bullying*, que ganha notoriedade na imprensa – e de alunos c/professores (relações sociais), que acabam por influir no indivíduo professor e no indivíduo aluno, no sentido de minimizar a relação consigo mesmo (subjetividade humana)

no processo educativo. A educação escolar sozinha não consegue mais dar conta desse ambiente conturbado, mas fica com o ônus, que é também reflexo de um ambiente social frágil, acuado e que reluta em reagir, resultando em bordões que clamam que a educação não tem mais jeito.

Fato é que para compreender essa violência, e a perversidade que a estimula dentro do ambiente escolar, a análise, as medidas preventivas e saneadoras, precisam ultrapassar os muros escolares e perpassar a sociedade como um todo – como lembra Paulo Freire, a escola é apenas um subsistema de um sistema maior e que todos (subsistemas e sistema) estão em relações dinâmicas. Segundo Paulo Freire:

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de quem e contra quem. (FREIRE, 1980, p. 3).

Nesse trabalho, as reflexões sobre a ecosofia de Guattari tem como objetivo vitalizar a dinâmica entre a educação e a sociedade para compreensão da violência que envolve o cotidiano escolar. A sociedade, como indica Maffesoli (2007, 1998, 1997, 1996) ao descrever o nomadismo pós-moderno, encontra-se em um processo *neobárbaro*, recheado de violências perversas contra o meio ambiente (aquecimento global, derramamento de petróleo, grandes represas, queimadas etc.), contra o próprio

ser humano (guerras militares, civis e ideológicas) e contra si mesmo (histeria, síndrome do pânico, ansiedade). Esse processo violento tem reflexo contundente dentro dos muros escolares, como ilustram as narrativas que aqui compartilhamos. A intenção é a partir das narrativas que infestam o cotidiano escolar avaliar mais de perto o que está ocorrendo no ambiente relacional e assim identificar alguns indicadores que podem vir a fornecer estímulos ao enfrentamento concreto dessa situação. Enfrentamento que clama por uma educação viva.

Relações ambientais e violências narradas dentro das escolas

Violência não é um fenômeno recente: Pesavento (2006, p. 1) explica que “a violência é antiga, parece ser mesmo congênita na trajetória do homem sobre a terra, ou mesmo antes, se remontarmos aos mitos ancestrais”. Historicamente, a violência tem sua utilidade na natural cadeia de sobrevivência, na qual há a luta pela vida. Porém, em grosseira síntese, essa violência natural evoluiu no ambiente antrópico desse estatuto de sobrevivência para uma perversidade incontrolável e até mesmo inexplicável. A violência perversa permeia todas as esferas da sociedade. Waiselfiz (2010, p. 9) explica que “o contínuo incremento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social, especialmente nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas diversas esferas da vida social”. Assim, a hostilida-

de está dentro das casas (AZEVEDO *et al.*, 1997; AZEVEDO; GERRA, 2001), no trabalho (LIMA *et al.*, 2008), nas cidades (MORAIS, 1985; GULLO, 1998; CALDEIRA, 2000), no esporte (PIMENTA, 2000; SATREPRAVO; MEZZADRI, 2003), no ambiente virtual da internet (ABRAMOVAY *et al.*, 2009), e na escola (GUIMARÃES, 1996; LUCINDA *et al.*, 1999; NJAINE; MINAYO, 2003 etc.¹).

Na escola, o cúmulo hostil são os tiroteios que matam, como o famoso caso de *Columbine*², nos Estados Unidos. Mas a violência perversa não é somente essa dos jornais que, pelo tamanho e crueldade, ganham espaço público. Os trabalhos de Nilda Alves (2007, 2003) e Inês Barbosa de Oliveira (2009, 2007), dentre outros, apontam que os acontecimentos menores, que envolvem um bairro, uma escola, uma sala de aula, ou até mesmo um único aluno, são de extrema importância para compreensão da dinâmica do cotidiano

¹ A bibliografia sobre violência na/da escola é tão vasta e extensa que limitamos as referências a algumas obras significativas.

² Episódio recontado, em 2003, pelo diretor de cinema Gus Van Sant no filme *Elefante*. O caso, conhecido como o Massacre de Columbine (nome da escola), aconteceu em 20 de abril de 1999 no estado do Colorado, Estados Unidos. Dois adolescentes, estudantes desse colégio, de posse de armas de fogo, atiraram contra colegas e professores, deixando 13 mortos e 21 feridos. Essas informações estão no site da enciclopédia livre wikipedia, http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Columbine, acesso em 23 de novembro de 2010. No entanto, o caso foi tão veiculado pela mídia, que há inúmeros sites noticiando e discutindo o caso, além de muitos vídeos na internet.

escolar. Estudamos o cotidiano não com a pretensão de formulação de teorias generalizantes, mas somente para a re/formulação de atos políticos para a transformação deste espaço, que é único em suas relações e subjetividades.

A pesquisa com narrativas pode revelar, nessa direção, saídas, diagnósticos e caminhos para os seus casos diários. Baseada nos fatos violentos que se manifestam no cotidiano escolar compreende-se que a educação tem a prerrogativa legítima para buscar saídas, diagnosticar, apontar caminhos e que estes estão dentro da própria escola em seus casos diários. O que temos assistido é que a questão da violência está acuando a sociedade envolvente de tal modo que a escola acaba tratando qualquer assunto ou acontecimento ligado à violência como caso de polícia. E isso ao invés de potencializar a reflexão e levar a uma possível práxis pedagógica partindo dos exemplos de cada escola, para lidar com esse assunto, acaba ficando refém de uma situação de imobilismo que é geral e desfavorável ao processo educativo em si, como um processo dinâmico. Portanto é da natureza da ação de educar a superação, a movimentação, a vitalidade.

O trabalho com narrativas não vem com a pretensão de generalizar os acontecimentos dinâmicos, mas justamente se propõe a resgatar a dimensão subjetiva de nosso estatuto social-maquínico, voltado para as estatísticas e para a padronização de todas as esferas sociais, incluindo aí a educação. Nas narrativas que seguem, fatos isolados são trazidos ao público. Pequeno em sua notoriedade midiática, mas

enorme nas potencialidades dos atores envolvidos, porque limitam as ações do educar. O primeiro passo para reterritorializar essa dimensão perversa é o de se compreender como agente reflexivo para transformação. Narrar o cotidiano é o início dessa práxis.

Educação que vem do berço:

Era um dia de prova final. Como de costume, pedi aos alunos que deixassem seus materiais na minha mesa. As provas foram distribuídas. Era um texto para análise com perguntas discursivas, e não prova de múltipla escolha. De repente, duas alunas começaram a se atracar com puxões de cabelo e arranhões, xingamentos no meio da prova. Pedi para que saíssem e se dirigissem ao Coordenador do Curso. Uma delas chamou a mãe pelo celular. Terminada a prova o Coordenador e as duas alunas me aguardavam, uma delas acompanhada da mãe. Afinal, porque estavam brigando? A mãe que acompanhava uma das alunas disse: 'A minha filha não tem culpa de nada, passou horas escrevendo a cola na carteira e agora 'essa aí' [apontado para a agredida] sentou na carteira dela sabendo que tinha a cola lá. Isso não é justo! Ela tem razão de agredir 'essa aí!'. Pasmem!, isso mesmo: a mãe achava muito natural que a filha tivesse feito a cola na carteira e ainda por cima, que por esse motivo torpe tivesse agredido a colega. (MC, professora de teoria da comunicação do curso de comunicação social).

Neste caso, a violência e a impunidade começam dentro dos lares e avançam

no ambiente escolar universitário com seus tentaculares equívocos que estimulam a violência crescente. A padronização da vida segundo Guatarri (1992) levou ao descarnamento das relações sociais que passaram a ser geridas por padrões de competição, de expiação, de estranhamento do outro, que gera aberrações do tipo 'meu filho tem direito' ou 'meu filho é melhor que o outro'. Mesmo que esteja errado, em um mundo tão violento tenho que proteger minha cria a qualquer custo, mesmo que esteja infringindo regras simples e claras do convívio escolar.

A impunidade começa dentro de casa e nas relações de vizinhança, na forma como trato aquele que é igual a mim. Por isso, Guatarri (2001) afirma a necessidade de atentarmos para ossificação das atuais formas de sociabilidade, associabilidade e a laminação dos sistemas particulares de valor que estão na base da interação das gangues, guetos que surgem da falta crônica de solidariedade, esta, seria uma espécie de carne para cobrir a 'ossificação' exposta das atuais instituições.

Tesouras, violência banal e animais como mercadoria

O começo do dia indicava uma segunda-feira normal. O sinal tocou, as crianças fizeram aquela algazarra, mas logo foram para suas salas. Papelada, assinaturas... e uma professora que surge assustada. Ela me contou o que fez SL, aluna do terceiro ano do fundamental: a menina, aparentemente calma, disse que se estressou no final de semana e

matou seu próprio cachorro com uma tesoura de ponta. A mãe se livrou do animal morto e lhe prometeu comprar outro. (CRS, diretora de escola).

A reflexão de Guatarri (1992) aponta para uma questão que nomeia plano de equivalência geral, que em outras palavras pode ser entendido como uma espécie desaparecimento de todo tipo de diferenciações em função da padronização avançada. Diferença por exemplo, entre o que o que é humanidade, solidariedade, e o que é produto, padrão de consumo. Para Guatarri (1992), a equivalência é proporcionada pelo mesmo tratamento padronizado, seja na cultura e o desconhecimento dos valores locais e regionais, seja nos produtos de consumo que já não são mais tratados como coisas, mas como necessidades essenciais à sobrevivência, que já vêm embalados como faz a publicidade, com roupagem de afetos. Neste caso, os *pets* são tratados como adorno e não como seres vivos.

Esse tratamento de adorno dado ao seres vivos pode levar a esse tipo de reação onde o animal de estimação deve ser eliminado, descartado como fazem as crianças com seus brinquedos: se não satisfaz as necessidades afetivas, ou de entretenimento, troca-se por outro de outra raça, abandona-se na rua, troca-se por outro 'produto', desliga-se da tomada, ou banaliza-se a crueldade como narra a diretora CRS. Como se a relação com esse animal-produto pudesse ser descartada, como se pode fazer com aquele brinquedinho popularizado nos anos

1990 chamado de *bichinho virtual*. Nessa relação com a máquina, é possível deixar de interagir, ou simplesmente apagar, desligar e até deixar morrer. Neste caso, o ato violento é signíco de uma sociedade que valoriza mais a morte do que a vida, ou que coloca ambas no mesmo plano de equivalência.

Pior do que não saber é negar-se a aprender³

A aula era normalmente tumultuada. É o que acontece quando mais de cem pessoas dividem a mesma sala de aula abafada e sem acústica adequada. As aulas, espaços destinados à promoção do pensamento crítico no ensino superior reduzem-se a palestras do senso-comum, alienantes para professores e alunos. Obviamente que, nesse processo, sempre há aqueles que se recusam aos limites estabelecidos e superam as imposições do sistema maquínico. O discurso do professor era esse: práxis, reflexão, muita leitura e atos políticos para a transformação do cotidiano escolar. Uma aluna, porta voz dos demais, ergue o braço e 'manda' o professor se calar, porque naquela sala ninguém queria aprender, mas tirar nota para passar nas matérias; o professor deveria dar um 'trabalhinho' valendo ponto, sob pena de ser tachado como mau professor e, portanto, inadequado para a função. (IF, pedagogo e, depois de acúmulos de casos como esse, ex-professor de pedagogia).

³ Frase de José Fortunato Neto, no prefácio do Dicionário Ambiental Básico (2004).

No ensino, a questão do consumo intensivo torna-se central, na qual o professor torna-se, também, parâmetro de consumo, e deve se comportar de forma que satisfaça. Como se aprender fosse um esforço que tem preço para o aluno. Ou seja, o consumismo afeta as relações escolares de diversas formas. De novo, o plano de equivalência atua aqui.

Afinal, tudo é produto, tudo é mercadoria. Já que tenho que *pagar* para aprender, quero agir como faço nas prateleiras do supermercado, escolher o produto-professor e se não posso escolher pelo menos que ele se comporte e não me imponha esforços para aprender. Não se pode queixar desta situação, ela se apresenta como condição limítrofe do plano equivalência geral: são problemáticas multipolares nos registros das três ecologias, para as quais alerta Guatarri (2001).

Alternativas em direção às saídas saudáveis

Uma educação de qualidade depende, antes de tudo, de ambiente pacífico, que ofereça condições físicas e psicológicas favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Espaços marcados pela violência em suas diversas formas prejudicam enormemente a educação. (SANGARI, 2010, p. 5).

Essa situação crônica e diária da violência é resultado de uma sociedade civil que insiste em ignorar essas questões cruciais e por isso torna-se incapaz de agregar ações concretas para uma cidadania educativa cumulativa de inte-

rações sociais: A relação entre educação e a violência pode ser encontrada em três vias distintas com suas problemáticas multipolares. A primeira que compreende a violência como parte indissociável da sobrevivência e, assim, pode ser encarada como provedora de vida. A segunda linha é a da violência perversa, que forma um círculo vicioso de violência pela violência. Finalmente, a educação frente à violência é a que busca enfrentamento para com bater a inércia do estado atual e, sobretudo envolver o ambiente relacional, com as questões violentas que ocorrem na escola não apenas como caso de polícia.

Há que se pensar esse movimento crítico, já que a escola é o lócus privilegiado do exercício da cidadania. Algumas dessas saídas podem estar na ecosofia proposta por Guattari, que percebe as potências dos atos políticos moleculares, que começam dentro do próprio ambiente da sala de aula, para movimentar a dinâmica própria dos ambientes de vida. Já trabalhamos⁴ com a ecosofia pela educação ambiental na des/reterritorialização dessa condição perversa que é a violência hostil na sociedade, mas principalmente no alicerce da cidadania, que é a educação. Legitimar o cotidiano e a dimensão subjetiva tem sempre se revelado como saídas saudáveis.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-8, 2007.

_____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.

AZEVEDO, Maria Amélia *et al.* *Organização da infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1997.

AZEVEDO, Maria Amélia; GERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.

⁴ Ver Catunda (2003), Fortunato e Catunda (2010 e 2009) e Catunda, Fortunato e Reigota (2010).

CATUNDA, Marta. Educar e cultivar ambientes. In: NOAL, Oliveira Fernando; BARCELOS, Valdo Hermes (Orgs.). *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 231-251.

CATUNDA, Marta; FORTUNATO, Ivan; REIGOTA, Marcos. *Voices do cotidiano: narrativas da vida escolar* [resumo]. In: EPIC, UNISO, junho de 2010.

FORTUNATO, Ivan; CATUNDA, Marta. As três ecologias na/da sala de aula. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 28, n. 2, jul./dez., 2010. [no prelo]

_____. Narrativas para ecologia do cotidiano escolar: som gerador e música geratriz. *RECE: Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 8, 2009.

FORTUNATO NETO, José. Prefácio. In: FORTUNATO NETO, J. (Org.). *Dicionário ambiental básico*. Brotas: Rimi, 2004.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: HARPER, Babette *et al.* *Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GULLO, Álvaro de Aquino e Silva. Violência urbana: um problema social. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 105-119, 1998.

LIMA, Antonio Paulo Pinheiro *et al.* *Violência no trabalho: reflexões, conceitos e orientações*. Brasília: Núcleo de Estudos e Ações sobre Violência no Trabalho. Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2008.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

_____. *No fundo das aparências*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MORAIS, Régis de. *O que é violência urbana?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.*, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 119-34, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisa em educação e estudos da vida cotidiana: o desafio da coerência. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 173-190, 2009.

_____. Aprendendo nos/dos/com os colidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 47-72, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória e história: as marcas da violência. *Revista de história e estudos culturais*, Uberlândia, v. 3, ano III, n. 3, jul./set, 2006.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Violência entre torcidas organizadas de futebol. *São Paulo Perspec*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 122-128, 2000.

ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência*: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO; Fundação Vale, 2008.

SANGARI, Ben. Violência, educação, cidadania (Apresentação). In: WAISELFIZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2010*: anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010. p. 5-6.

SATREPRAVO, Fernando Augusto; MEZZADRI, Fernando Marinho. Esporte, relações sociais e violências. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 59- 63, jan./abr. 2003.

WAISELFIZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2010*: anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

Recebido em janeiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento

Postgraduate in the military regime: free zone of production of knowledge

Márcio Coelho*

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi**

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); professora associada do Departamento de Ciência da Informação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Resumo

A pós-graduação no Brasil, estruturada oficialmente pelo regime militar (1964-1985) atendia às necessidades de produção de conhecimento científico no país e contribuía para a formação de docentes em vista da reformulação do ensino superior. Na mesma época, em vista da política de integração nacional e de desenvolvimento econômico, a Zona Franca de Manaus foi reformulada e, além do projeto inicial de desenvolvimento regional, se tornou um centro de livre comércio. O artigo recupera as gêneses da implantação da Zona Franca de Manaus e da pós-graduação em Educação, situando-as no contexto do regime militar e mostra que no caso da pós-graduação em Educação esta transcendeu os objetivos propostos pelo regime militar, e muito mais do que promover a pesquisa e formar professores para o ensino superior, transformou-se em um espaço para produção de um pensamento autônomo, capaz de fazer a crítica do regime de governo que a criou, justificando assim a metáfora de “Zona Franca de Produção do Conhecimento”.

Palavras-chave

Pós-graduação. Regime militar. História da educação.

Abstract

Postgraduate education in Brazil, organized officially by the military regime (1964-1985) satisfied the needs of scientific knowledge production in the country and contributed to the training of teachers for the reformulation of higher education. At the same time, in the context of the policy of national integration and economic development, was reworded to Manaus Free Zone and beyond the initial project of regional development, has become a center of free trade. The article reviews the genesis of the establishment of the Manaus Free Zone and postgraduate education, placing them in the context of the military regime and shows that postgraduate education has transcended the objectives proposed by the military regime, and more than promote research and form teachers for higher education, became a space for the production of an independent thought, able to criticize the system of government that created it, thus justifying the metaphor of “Free Zone of Production of Knowledge”.

Key-words

Postgraduate. Military coup. Education-history.

Introdução

Por meio de pesquisa documental que revisou a literatura produzida por pesquisadores que refletiram o período militar no Brasil e produziram interpretações historiográficas sobre o golpe e a ditadura militar, o presente artigo inicia com a apresentação do projeto político e econômico do governo militar, implantado com o Golpe de 1964.

Fundamentado no binômio segurança e desenvolvimento, que projetava o crescimento econômico do Brasil visando completar o processo de industrialização do país, sempre subordinado aos interesses do capitalismo internacional, mas dentro de um regime de ordem social, conquistada com repressão social, situa-se a institucionalização da pós-graduação e a reformulação da Zona Franca de Manaus. Inseridas nesse quadro político e econômico ambas atenderam aos interesses do regime, mas sob aspectos similares, transcenderam os objetivos iniciais.

Assim, o percurso teórico para essa abordagem inicia com o foco na força repressiva do estado, representada pelo projeto autoritário e centralizador, construído com a mão forte dos militares, cujo objetivo principal era abafar e destruir as manifestações populares, no que foi caracterizado como os anos de chumbo da ditadura militar.

Ao lado disso, o período áureo de desenvolvimento brasileiro, com o paradoxo do aumento da concentração de renda e do projeto que instaura o pensamento ufanista de *"Brasil Potência"* oferecia as

condições materiais para que no curso do Plano de Integração Regional a agenda militar se ocupasse dos imensos espaços vazios do país, em vista da segurança nacional, e do aproveitamento de seus recursos naturais, visando o desenvolvimento econômico e ensejando no interior desse processo a reformulação da Zona Franca de Manaus.

No plano educacional, a educação era vista como capital humano e atrelava a educação pública ao projeto econômico do desenvolvimento. Na perspectiva da modernização da sociedade brasileira, o desenvolvimento científico e tecnológico era estratégico e pavimentava o caminho para a implantação da pós-graduação de forma institucionalizada.

Dessa perspectiva, o "legado educacional da ditadura militar", como refere Saviani (2008a) consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista da educação. Ao mesmo tempo, produziu as condições para que esta se constituísse em um espaço privilegiado

[...] para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2008a, p. 310).

Nesse contexto, o artigo sustenta a tese de que é possível estabelecer a metáfora entre a Zona Franca de Manaus - reformulada e implantada no período militar - e a pós-graduação considerando-a como uma Zona Franca de Produção do Conhecimento, ou seja, um espaço para

produção de um pensamento autônomo, capaz de fazer a crítica do próprio regime de governo que a criou.

A “revolução” repressiva

A ditadura militar, instaurada em 31 de março de 1964, pela aliança da burguesia industrial com os militares, deu continuidade à implantação do capitalismo no Brasil, rejeitando a ideologia do nacional-populismo e justificando-se, dentro do contexto da Guerra Fria, como baluarte dos valores ameaçados pelo comunismo. Segundo Ferreira e Bittar, o período histórico iniciado em 1964 e que dura até 1985

[...] corresponde ao processo societário no qual o Estado brasileiro, numa ação política de cima para baixo, concluiu o ciclo da revolução burguesa autoritária iniciada em 1930. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 75).

Os 21 anos de ditadura militar como a institucionalização do Estado de Segurança Nacional¹, pode ser dividido em três períodos: os governos Castelo Branco e Costa e Silva, alicerçando tal Estado, especialmente na Constituição autoritária de 1967, o período de 1969 a 1973,

¹ A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento foi formulada pela Escola Superior de Guerra (ESG), com a colaboração do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). “Trata-se de abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos e de diretrizes para infiltração, coleta de informações e planejamento político-econômico de programas governamentais” (ALVES, 1985, p. 35).

marcado pelo modelo econômico e pelo aparato repressivo, e os governos Geisel e Figueiredo, que “[...] concentraram-se em estruturas mais permanentes e flexíveis para a institucionalização do Estado em longo prazo” (ALVES, 1985, p. 185). O novo regime mudou as instituições do país através dos Atos Institucionais (AI). O AI-1, de 09/4/64, assim definiu o novo regime: “a revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma (BRASIL, 1964a – grifo nosso).

Em seus artigos, reforçou o Poder Executivo e reduziu a ação do Congresso, com a aprovação de projetos por *decurso de prazo*, suspensão da imunidade parlamentar e a instalação dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs). Também neutralizou a força do movimento estudantil, das Ligas Camponesas e dos sindicatos e de federações de trabalhadores, bem como cassou o mandato de parlamentares e governadores. Estabeleceu a eleição do presidente da República por votação indireta do Congresso Nacional, sendo eleito em 15 de abril de 1964, o Gal. Humberto Castelo Branco, o qual assumiu a meta de instituir uma *democracia restringida* e modernizar o sistema econômico capitalista.

Nas eleições de 1965, a oposição venceu em Estados importantes, alarmando os militares e fazendo com que a ala da *linha dura* exigisse a implantação de um regime autoritário. Castelo baixou então, o AI-2 em outubro de 1965, deter-

minando que a eleição para presidente e vice-presidente da República seria realizada pela maioria absoluta do Congresso Nacional, em votação nominal. Também autorizou o Presidente a baixar decretos-leis em matéria de segurança nacional e reduziu os partidos políticos a Arena (Aliança Renovadora Nacional), que agrupava os partidários do governo e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que reunia a oposição.

O AI-4 definiu as condições de elaboração da nova Constituição, aprovada em 1967, que incorporou as medidas dos Atos Institucionais, passando a legitimar os fundamentos no regime ditatorial, especialmente em matéria de segurança nacional². Nessa área, já havia sido criado, em junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI), idealizado e comandado pelo Gal. Golbery do Couto e Silva, que se tornou um centro de poder, adquirindo, na prática, autonomia em questões de segurança nacional³. O Gal. Artur da Costa e Silva, escolhido em 1967, concentrava as esperanças da *linha dura* e dos nacionalistas

autoritários das Forças Armadas, que não aceitavam a política castelista de aproximação com os Estados Unidos.

Nesse período, a mobilização pela redemocratização do país que vinha sendo articulada por membros da Igreja, dos estudantes e da Frente Ampla teve seu ápice na *Passeata dos 100 mil*, em junho de 1968; outro foco de resistência foram as greves operárias de Contagem e Osasco, esta influenciada por grupos de esquerda que defendiam a luta armada contra o regime militar, como a Aliança de Libertação Nacional (ALN) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Mas o fim da liberalização restrita foi provocado por causa do discurso proferido no Congresso pelo deputado Márcio Moreira Alves. Como o Congresso negou-se a suspender as imunidades parlamentares do deputado, em 13 de setembro de 1968, Costa e Silva baixou o AI-5, fechando o Congresso.

“O AI-5 foi o instrumento de uma revolução dentro da revolução ou de uma contra-revolução dentro da contra-revolução” (FAUSTO, 2006 p. 265). Representou o terceiro ciclo de repressão caracterizado por

[...] amplos expurgos em órgãos políticos representativos, universidades, redes de informação e no aparato burocrático do Estado, acompanhados de manobras militares em larga escala, com indiscriminado emprego da violência contra todas as classes. (ALVES, 1985, p. 141).

O preâmbulo do AI-5 assim o justifica:

[...] dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema

² A questão da Segurança Nacional, que na Constituição de 1946 referia-se à agressão externa, adequou-se à teoria da guerra psicológica e do inimigo interno, definindo como ameaça antes as fronteiras ideológicas do que as fronteiras territoriais (ALVES, 1985).

³ O SNI foi criado como órgão de assessoramento do Executivo, com o objetivo de “[...] superintender e coordenar, em todo o território nacional, as atividades de informação e contra informação, em particular as que interessem à Segurança Nacional” (BRASIL, 1964b).

jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na *liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana*, no combate à subversão e às *ideologias contrárias às tradições de nosso povo*, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil. (BRASIL, 1968; grifos nossos).

O núcleo militar concentrou-se na chamada *comunidade de informações*, num novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos no funcionalismo, censura aos meios de comunicação e a tortura. Esta passou a fazer parte integrante dos métodos de governo, que assumia feições de uma ditadura brutal. Essas ações reforçaram a tese dos grupos de luta armada, cujas ações se multiplicaram a partir de 1969, e em outubro a Junta Militar declarou vagos os cargos de presidente e vice-presidente, sendo escolhido para presidente pelo Alto Comando das Forças Armadas o Gal. Emilio Garrastazu Médici. Sem gosto pelo poder, delegou a seus ministros o exercício do governo.

Daí resultou o paradoxo de um comando presidencial dividido em um dos períodos mais repressivos, se não o mais repressivo, da história brasileira. (FAUSTO, 2006, p. 267).

O órgão mais em evidência como responsável pela utilização da tortura até então era o Centro de Informações da Marinha (Cenimar). Em 1969 surgiu em São Paulo, vinculada ao II Exército, a *Operação*

Bandeirantes, que deu lugar ao *Destacamento de Operações e Informações* e ao *Centro de Operações de Defesa Interna* (DOI-CODI), os quais estenderam sua ação a vários Estados e foram os principais centros de tortura do regime militar. A eficácia da repressão e o isolamento frente à massa da população fizeram com que os grupos armados urbanos praticamente desaparecessem. A oposição legal chegou a seu nível mais baixo, com ampla vitória da Arena nas eleições legislativas de 1970. A expressão mais explícita da repressão que atingiu a educação foi o Decreto-Lei 477/69⁴.

Devido a uma emenda constitucional, o Gal. Ernesto Geisel foi eleito em 1974 pelo Colégio Eleitoral, formado por membros do Congresso e delegados das Assembléias Legislativas dos Estados. O MDB lançou a candidatura simbólica de Ulysses Guimarães, como forma de denunciar as eleições indiretas, a supressão das liberdades e a concentração de renda. O governo Geisel é associado ao início da abertura política, lenta, gradual e segura. A liberalização do regime, chamada a princípio de *distensão* seguiu com avanços e recuos. Na visão de Fausto (2006):

De um lado, Geisel sofria pressões da linha dura, que mantinha muito de sua força. De outro, ele mesmo desejava controlar a abertura, no caminho de uma indefinida democracia conservadora, evitando que a oposição chegasse muito cedo ao poder. Assim, a abertura foi lenta,

⁴ Tal decreto somente foi revogado em 1979.

gradual e insegura, pois a linha dura se manteve como uma contínua ameaça de retrocesso até o fim do governo Figueiredo. (FAUSTO, 2006, p. 270-71)

O milagre econômico no Projeto Brasil potência

Durante o período em que, politicamente, o país vivia um dos seus momentos de maior repressão, na área econômica o governo conseguia bons resultados, encontrando nisso uma forma de auto justificar-se, revelando clara correlação entre o regime ditatorial e os avanços econômicos. Segundo Ianni:

[...] a política econômica adotada pelos governos militares beneficiou-se bastante da hegemonia do Executivo. É óbvio que essa condição política conferiu possibilidades extraordinárias à formulação e execução das diretrizes econômicas dos referidos governos. (IANNI, 1991, p. 231).

A situação econômica no início do governo Castelo Branco apresentava taxas de inflação entre 80% e 100% ao ano e o PIB caminhando para a estagnação. Com a meta de modernizar o sistema econômico capitalista foi lançado o *Programa de Ação Econômica do Governo* (PAEG). Na visão do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), esse Programa

Estabeleceu as diretrizes estratégicas da política econômica do governo Castello Branco (nov. 1964 - mar. 1967). Seu principal objetivo era retomar o crescimento econômico e reduzir as taxas de inflação. O combate

à inflação traduziu-se em aumento de impostos e no financiamento da dívida pública, através da venda de Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (ORTNs), evitando-se novas emissões de papel-moeda. As taxas de inflação reduziram-se significativamente, mas o peso da carga tributária e a compressão dos gastos públicos causaram efeitos negativos sobre a economia, provocando recessão em 1967. (D'ARAÚJO; FARIAS; HIPÓLITO, 2004, p. 446).

Enfim, o PAEG propunha

[...] uma política de incentivos à exportação, uma opção pela internacionalização da economia, abrindo-a ao capital estrangeiro, promovendo a integração com os centros financeiros internacionais e o explícito alinhamento com o sistema norte-americano da Aliança para o Progresso. (RESENDE, 1982, p. 774).

Por sua vez, os trabalhadores foram afetados pelo fim da estabilidade no emprego, pela compressão dos salários, pelo cerceamento ao direito de greve e por medidas que facilitaram a rotatividade da mão-de-obra.

O PAEG alcançou seus objetivos, reduzindo o déficit público anual de 4,2% do PIB em 1963 para 3,2% em 1964, com queda da inflação, a volta do crescimento do PIB e a solução do problema da dívida externa com a ajuda do FMI e do governo americano. Na análise de Pastore e Pinotti, o PAEG foi ao mesmo tempo um plano de sucesso e gerou novas forças propagadoras da inflação:

Seus sucessos estão no campo das reformas: a reforma tributária; a reforma bancária com a criação do Banco Central; a indexação e ativos financeiros, que restaurou a intermediação financeira. Mas aquele plano também plantou as sementes de sua destruição. O gradualismo e a indexação rapidamente degeneraram em uma tentativa de ‘conviver com a inflação’, o que recriou a inflação. (PASTORE; PINOTTI, 2010, p. 55).

Aproveitando os resultados do PAEG e a excepcional condição de hegemonia política do Executivo, os técnicos do governo idealizaram o *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social*⁵, visando estabelecer as principais diretrizes da política de desenvolvimento econômico para o período 1967-1976. Apesar de seu caráter ambicioso

[...] não passou de um conjunto de estudos, relatórios e recomendações. A despeito do interesse revelado pelo Governo e do empenho dos economistas e técnicos que se dedicaram à elaboração dos vários diagnósticos e prognósticos, ele não subsistiu no

⁵ O PED foi elaborado pelo IPEA. Na visão desse órgão, “Tal esforço gerou, no entanto, diagnósticos inéditos sobre a economia nacional, cujo alcance jamais foi superado. Estes estudos supriram as bases para a formulação de políticas públicas, exatamente por propiciarem um maior conhecimento e experiências sobre o funcionamento de inúmeros setores da economia brasileira. Assim, em vez de contribuir para a elaboração do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico, os trabalhos do IPEA contribuíram e serviram de base para o (PED), 1967-70” (D’ARAÚJO; FARIAS; HIPOLITO, 2010, p. 16).

governo seguinte [...]; foi arquivado “sob uma capa de silêncio”. (IANNI, 1991, p. 241-42).

Serviu, contudo de base para o PED (Programa Estratégico de Desenvolvimento), formulado para o período de 1968 a 1970, já no governo Costa e Silva.

O PED, sem rejeitar os investimentos estrangeiros, afirmava a necessidade da participação do setor estatal no preenchimento dos chamados *espaços vazios* da economia, de modo a não permitir a consolidação do capital estrangeiro em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento, inclusive com uma avaliação setorial de novas oportunidades de substituição de importações. Nesse sentido, foi complementado por planos regionais, como o *Programa de Integração Nacional*, voltado para o Nordeste e a Amazônia, entre outros.

A partir de 1968 o governo passou a incentivar o crescimento econômico, com a expansão do crédito e controles de preços para refrear a inflação, dando início a uma forte recuperação industrial, liderada pelas indústrias automobilísticas, de produtos químicos e de material elétrico. Começava assim o período do chamado *milagre econômico*, que se estendeu até 1973, com política de arrocho salarial, perda salarial frente à inflação, mantida via repressão às greves e à ação sindical; o estímulo às exportações através de incentivos fiscais, de crédito e cambiais; as reformas do sistema fiscal, visando aumento de arrecadação e do sistema financeiro, com destaque para a introdução da correção monetária; e a eliminação de subsídios aos serviços públicos (ANDRADE, 2002).

Esse projeto nacional aflorou numa conjuntura favorável, pois havia, em termos de economia mundial, uma ampla disponibilidade de recursos para empréstimo aos países em desenvolvimento (MACARINI, 2005). Internamente verificou-se o crescimento de investimento de capital estrangeiro, especialmente na indústria automobilística e grande expansão do comércio exterior, com ampliação de importação dos bens necessários ao crescimento econômico e diversificação das exportações, deixando de ser o café o principal produto exportado.

A vulnerabilidade do *milagre*, segundo Fausto (2006), foi a excessiva dependência do sistema financeiro e do comércio internacional, principalmente o petróleo. Seus aspectos negativos refletiram na área social e na desproporção entre o avanço econômico e o retardamento e até o abandono dos programas sociais pelo Estado (MACARINI, 2005). Em outubro de 1970, ainda na euforia do *milagre*, o ministério do Planejamento divulgou o chamado Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo para o período 1970-1973, tendo como objetivo básico

[...] o ingresso do Brasil no mundo desenvolvido até o final do século, estando nele definidas quatro áreas prioritárias: (a) educação, saúde e saneamento; (b) agricultura e abastecimento; (c) desenvolvimento científico e tecnológico; (d) fortalecimento do poder de competição da indústria nacional. (ALMEIDA, 2010, p. 20).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), elaborado para o período

de 1972 a 1974 foi direcionado mais para grandes projetos de integração nacional. Este Plano oficializou ambiciosamente o conceito de *modelo brasileiro*, definindo-o como o “modo brasileiro de organizar o Estado e moldar as instituições para, no espaço de uma geração, transformar o Brasil em nação desenvolvida” (ALMEIDA, 2010, p. 21). Seu objetivo era de criar uma economia moderna e competitiva e realizar uma democracia econômica, social, racial e política. Para tal era necessária a influência crescente do governo, incorporando os modernos instrumentos das *economias desenvolvidas*.

A Zona Franca de Manaus no projeto de desenvolvimento

Findo o ciclo da borracha, a primeira iniciativa governamental para elaborar um plano em vista da promoção do desenvolvimento da região amazônica foi a criação da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia), em 1953, por Getúlio Vargas e com ela a criação da definição política de *Amazônia Legal*⁶.

Já o governo militar voltou-se para a região amazônica com duplo objetivo: a ocupação dos imensos espaços vazios, em vista da segurança nacional, e o aproveitamento de seus recursos naturais, em

⁶ A Amazônia Legal abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, e, parcialmente, o estado do Maranhão, numa área total de 5.217.423 km² ou 61% do território nacional.

vista do desenvolvimento econômico. Segundo Serra e Fernandez (2004), ao lado do Nordeste, a Amazônia recebeu uma atenção especial,

[...] tanto em programas, tais como PIN, PROTERRA e II PDA (especialmente direcionado à Amazônia), quanto nos planos nacionais, como o *Metas e Bases* e o I PND. (SERRA; FERNANDES, 2004, p. 112).

Em 1966 foi lançada a *Operação Amazônia* como um grande programa de desenvolvimento regional que representou

[...] uma expressão do projeto desenvolvimentista-autoritário. Com a caracterização da região como subdesenvolvida, problemática, como uma ameaça à integridade nacional, o governo ditatorial assume para si a condução da “integração” da mesma à “nação” brasileira. (MARQUES, 2007, p. 152-53).

Reconhecendo o fracasso do projeto da SPVEA, o governo militar criou a SUDAM, com a Lei 5.173, de 27/10/1966, visando estimular a fixação da população nas regiões de fronteira e selecionar e apoiar pólos propícios ao desenvolvimento econômico. No contexto desse programa de desenvolvimento regional foi reformulada a Zona Franca de Manaus. Sua criação remonta a 1957, quando a partir de um projeto para criação de um porto livre em Manaus, o governo federal, com a Lei 3.173, de 6 de junho, criou uma zona franca para “armazenamento ou depósito, guarda, conservação, beneficiamento e retirada de mercadorias, artigos e produtos de qualquer natureza, provenientes do

estrangeiro e destinados ao consumo interno da Amazônia, como dos países interessados, limítrofes do Brasil ou que sejam banhados por águas tributárias do rio Amazonas” (BRASIL, 1957).

A lei foi regulamentada pelo Decreto 47.754, de 2/2/1960, entretanto, efetivamente, a Zona Franca só entrou em vigor a partir de 1967, quando foi reestruturada pelo Decreto-Lei 288. Segundo esta lei, a Zona Franca de Manaus passou a ser considerada

[...] uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância, a que se encontram os centros consumidores de seus produtos. (BRASIL, 1967).

O mesmo Decreto criou a SUFRAMA, uma autarquia vinculada ao Ministério do Interior, com autonomia administrativa e financeira, com o objetivo de administrar as instalações e serviços da Zona Franca. Na análise de Seráfico e Seráfico (2005), a Zona Franca pode ser entendida a partir de um duplo movimento do governo militar,

[...] de um lado, da implantação de uma área de “livre comércio, de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais” a partir da qual ele reafirma o compromisso do Brasil com o “sistema de mercado”, assegurando sua permanência como “área de influência” dos EUA no contexto da

Guerra Fria; de outro lado, no sentido da criação das condições jurídico-políticas e de infra-estrutura local necessárias à atração de investimentos estrangeiros, num momento em que avança a descentralização industrial. (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005, p. 103).

A Zona Franca em seu atual modelo de desenvolvimento, “engloba uma área física de 10 mil km², tendo como centro a cidade de Manaus e está assentado em Incentivos Fiscais e Extrafiscais, instituídos com objetivo de reduzir desvantagens locacionais e propiciar condições de alavancagem do processo de desenvolvimento da área incentivada” (SUFRAMA). O seu desenvolvimento histórico pode ser compreendido a partir de quatro fases, sendo a primeira, de 1967 a 1975, caracterizada pela predominância da atividade comercial e pelo grande fluxo turístico doméstico, estimulado pela venda de produtos cuja importação estava proibida no restante do país. Essa característica de ser uma área de liberdade comercial tornou-se uma marca que passou a identificar a Zona Franca de Manaus, como revela a publicidade de turismo:

Nos primeiros anos, logo após sua reformulação, a Zona Franca de Manaus funcionou como um grande Shopping Center para todos os brasileiros. O regime militar não permitia importações e nem a saída de brasileiros para o exterior. A Zona Franca funcionou como uma válvula de escape para as pessoas de melhor poder aquisitivo, que encontravam em Manaus as novidades importadas de

todo o mundo. Por conta dessa corrida às compras, a cidade ampliou seus serviços. (RUSSO, 2010).

Destarte, podemos identificar na Zona Franca de Manaus duas características fundamentais, uma institucional, vinda do próprio planejamento estatal, de torná-la um pólo de desenvolvimento regional, dentro do projeto mais amplo, de desenvolvimento econômico do país; e a outra, que emergiu diante da conjuntura política e econômica, por ser uma área de livre comércio, diante do sistema de repressão do regime, que impedia o acesso a produtos do exterior.

A educação como capital humano

Na área educacional, o período do regime militar, especialmente o período de 1964 a 1974, se caracterizou pelas reformas no ensino sob influência da pedagogia tecnicista, que via a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, em uma clara vinculação da educação pública ao projeto econômico em implementação, para atender aos interesses do mercado. A política educacional do governo militar foi estruturada em torno dos seguintes pontos: controle político e ideológico da educação escolar; vinculação da educação e da pesquisa, à produção capitalista, via teoria do capital humano; falta de compromisso com o financiamento da educação pública e gratuita (GERMANO, 1993, p. 105-6).

O referencial teórico desta visão pedagógica tecnicista é a teoria do capital humano, segundo a qual a educação é

um valor social de caráter econômico, um bem de consumo com característica de ser um bem permanente de longa duração (SCHULTZ, 1967). Nessa perspectiva, há uma relação direta entre educação e economia, pois aquela deve ser capaz de incrementar a produtividade econômica. Essa perspectiva econômica afirmava que “transfigurava o trabalhador em capitalista” (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 344), transformando-o num proprietário de bens simbólicos perceptíveis na condição de *capital humano*.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), exercendo sua função de construtor ideológico do regime, promoveu já em dezembro de 1964 um simpósio sobre a reforma da educação com o objetivo de discutir as orientações gerais de uma política educacional que possibilitasse o desenvolvimento econômico e social do país (DREIFUSS, 1981). O simpósio foi orientado por um *documento básico* que relacionava os investimentos no ensino com o aumento da produtividade, desde a escola primária ao ensino superior. Tais aspectos pedagógicos indicados no simpósio foram explicitados no Fórum *A educação que nos convém*, realizado no final de 1968, uma reação governamental à crise educacional manifestada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho daquele ano. Os diferentes temas abordados pelo Fórum convergiram em elementos comuns e que foram incorporadas nas reformas educativas (SAVIANI, 2008b).

A presença dos EUA na política educacional, além da concepção pedagógica, deu-se também nos acordos de finan-

ciamento da educação brasileira, através da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁷. Os Acordos MEC-USAID abrangeram todo o sistema de ensino brasileiro, desde o ensino primário, médio ao superior; também o funcionamento do sistema, na administração, planejamento e treinamento de professores e técnicos; atingindo igualmente a produção e distribuição de livros técnicos e didáticos e encerraram na educação brasileira, a fase dos movimentos de educação e cultura popular (GÓES, 2002). Na visão de Alves (1968), tais acordos não formavam os técnicos que o país necessitava, com capacidade de absorver a tecnologia e a ciência moderna em vista da transformação da realidade brasileira.

Como parte do projeto político militar de colocar o Brasil em ordem, através da reforma das instituições e de controle das manifestações contra o regime, as reformas no ensino começaram pelo nível superior. Entre as várias iniciativas do governo para a reforma do ensino superior, destacam-se: o Relatório Atcon, de 1966; o relatório da

⁷ A *United States Agency for International Development* (USAID) é um órgão do governo federal dos EUA, criado em 1961 pelo presidente Kennedy, para gerir programas de assistência técnica em todo o mundo, com ênfase em atividades de desenvolvimento econômico e social especialmente nas áreas de educação e saúde. Na visão do IPEA, esse órgão era contemporâneo da Aliança para o Progresso e “foi a primeira agência norte-americana de desenvolvimento dissociada dos interesses imediatos da política de segurança internacional dos Estados Unidos.” (D'ARAÚJO; FARIAS; HIPOLITO, 2010, p. 450).

Equipe de Assessoria ao Planejamento de Ensino (EAPES), de 1968; os Decretos-Lei 53, de 18/11/66 e 252, de 28/2/67, generalizando as inovações do modelo da Universidade de Brasília; as primeiras experiências de extensão universitária; o relatório da Comissão Meira Matos; e finalmente o Fórum *A Educação que nos convém*. Fazendo frente à mobilização estudantil, o governo formou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), que elaborou num curto espaço de tempo, sem a discussão com o movimento estudantil e com a comunidade universitária, um projeto aprovado pelo Congresso como Lei 5.540 de 28/11/1968 (GERMANO 1993, p. 123).

Hayashi e Vicino (2007, p. 50) comentam que após o golpe de 1964, “mecanismos” como os Acordos MEC-USAID, o Plano Atcon, o Relatório Meira Matos e a Lei Suplicy colocam as entidades estudantis à margem e fornecem o pano de fundo à reforma universitária institucionalizada em 1968. A reforma universitária foi ao mesmo tempo restauração e renovação: restauração porque favoreceu o aniquilamento das ações contestatórias do movimento estudantil; e foi renovação pelas mudanças efetivas, como a primazia das universidades sobre estabelecimentos isolados, a construção dos campi, e também a substituição do sistema de cátedras pelos departamentos, a implantação do sistema de créditos (GERMANO, 2008, p. 327).

Na análise de Cunha (2002), tais modificações, inspiradas na *modernização inovadora* da recém criada Universidade de Brasília, transformaram-se em *inovações conservadoras*, enquanto que Saviani

(2008a) argumenta que a estrutura universitária criada pelo regime militar acarretou dificuldades à qualidade de ensino, entre outros motivos porque reduziu o tempo de trabalho pedagógico entre o professor e o aluno, impedindo a superação de lacunas na assimilação do conhecimento.

A reforma do ensino de 1^o e 2^o grau, com a Lei 5.692, de 1971 tinha por objetivo ajustar os três níveis de ensino a partir da reforma realizada no ensino superior, diminuindo assim o fluxo de estudantes ao ensino superior. Seu avanço foi a ampliação da obrigatoriedade escolar, passando de quatro para oito anos, dos 7 aos 14 anos. A ampliação da obrigatoriedade escolar não diminui a exclusão educacional, pois o número de alunos de 7 a 14 anos fora da escola passou de 6,5 milhões em 1970, para 7,5 milhões em 1980. O aspecto mais crítico foi a profissionalização no 2^o grau visando suprir a demanda do mercado por mão de obra qualificada de nível intermediário. Se, por um lado foi um avanço ao acabar com o dualismo escolar entre ensino secundário e profissional, por outro, o caráter terminal limitou o acesso ao ensino superior (CUNHA, 2002).

Segundo Freitag (1978, p. 87),

[...] a profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas.

O fracasso da profissionalização proposta pela reforma ocorreu por vários motivos, os quais levaram o MEC a rede-

fini-la: o limite de recursos; o modelo de profissionalização universal e compulsória de caráter terminal já estava ultrapassado; a discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional; o não estancamento da busca do ensino superior; a sua não implantação efetiva nas escolas (GERMANO, 1993).

A institucionalização da pós-graduação

Antes, porém, das reformas no ensino universitário e de 1^o e 2^o grau, o regime militar regulamentou a pós-graduação, em 1965. O processo de gênese da pós-graduação, segundo Newton Sucupira (1980), remonta a 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras – promulgado pelo Decreto 19.851, de 11/4/1931 - do Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, o qual previa o doutoramento, no modelo europeu, com a exigência de apresentação de uma tese. Determinava também que a finalidade do ensino universitário era a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento, e que o estímulo à pesquisa deveria ser parte dos objetivos dos institutos universitários, junto com o de ministrar o ensino.

Na mesma data são promulgados mais dois decretos-lei que estão interligados. O Decreto-Lei 19.850, refere-se à criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Decreto 19.852, ao dispor sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro, criava cursos de doutorado nas áreas do Direito e das Ciências Exatas e Naturais. Apesar de importantes faculdades

de Direito, com na Universidade de Minas Gerais, criarem o curso de doutorado, este não foi assumido sistematicamente, porque faltou à Reforma Francisco Campos a estruturação da carreira docente, para a qual fosse exigido o título de doutor. Nesse aspecto, a USP, criada em 1934, foi a primeira instituição a disciplinar a carreira docente, exigindo o doutorado para a habilitação à livre-docência.

Balachevsky (2005) destaca o papel dos professores estrangeiros, vindos em missões acadêmicas ou como asilados por causa da II Guerra, que trouxeram o primeiro modelo institucional de pós-graduação, baseado na relação tutorial entre o professor catedrático e um grupo de auxiliares no ensino e na pesquisa; a autoridade do professor era absoluta na definição do conteúdo e das atividades acadêmicas, que eram concluídas com a elaboração de uma tese. Essa atividade, porém, tinha pouco impacto no ensino superior, pois era oferecida por um pequeno número de universidades e de cadeiras.

O primeiro documento legal a usar o termo pós-graduação para definir um grau do ensino superior foi o Decreto-Lei 21.321 de junho de 1946 que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil, o qual definia como finalidade dos cursos de pós-graduação a especialização profissional, e atribuía às próprias instituições a organização dos cursos de doutorado. Para Sucupira, porém, o texto sugeria uma compreensão ampla da especialização, que incluía a pós-graduação, tratando-se, pois, “de uma definição esdrúxula e estreita que revelava uma concepção totalmente ina-

dequada da pós-graduação” (SUCUPIRA, 1980, p. 6).

A partir da década de 1950, a pesquisa científica nas universidades, até então restrita à formação de profissionais liberais ganhou impulso, com a criação de institutos de pesquisa, associados a uma cátedra ou à cátedras afins, os quais desempenharam importante papel na implantação da atividade de pesquisa dentro das universidades. Em 1951 foram criados o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), para apoiar a pesquisa e a qualificação profissional, financiando os institutos para promover cursos de especialização, dando origem aos *centros de excelência*. “Tais centros contribuíram significativamente para a formação de nossos pesquisadores e foram verdadeiros precursores de atuais programas de mestrado e doutorado e, em certos casos, alcançaram nível igual ou superior ao de muito curso de pós-graduação hoje em funcionamento” (SUCUPIRA, 1980, p. 7).

Mas foi na Universidade de Brasília que a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional, constituindo um sistema de cursos regulares para aprofundar a formação recebida na graduação. A Lei 3.998, de 15/12/61, que criava a Fundação Universidade de Brasília, atribuía aos Institutos Centrais dar cursos de pós-graduação e às Faculdades ministrar cursos de especialização e de pós-graduação (BRASIL, 1961a). O Estatuto, aprovado em 1962, adotara a pós-graduação em dois níveis, o mestrado (ou maestria) e o doutorado. A primeira legislação oficial que reconheceu

a pós-graduação foi a Lei de Diretrizes e Base, de 1961. No art. 69 autorizava os estabelecimentos de ensino superior a ministrar os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961b).

Na análise de Sucupira (1980, p. 14), apesar do processo de elaboração da LDB revelar idéias inadequadas e imprecisas sobre a pós-graduação,

[...] a lei teve o mérito de considerá-la como categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, ensejando assim uma interpretação que tornou possível o conceito oficial de pós-graduação atualmente em vigor.

O reconhecimento oficial da pós-graduação como um novo nível de ensino e o estabelecimento de sua estrutura ocorreu somente em 1965, com o Parecer 977, conhecido como *Parecer Sucupira*. Tal parecer originou-se a partir de um pedido do Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda ao Conselho Federal de Educação (CFE)⁸ sobre a necessidade de

⁸ Os membros do CFE que assinaram o Parecer 977/65 foram: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira,

implantar e desenvolver a pós-graduação, visando sanar a imprecisão existente sobre a natureza de tais cursos. Na introdução do Parecer, o relator salienta que a LDB⁹, não autorizava o CFE a regulamentar a pós-graduação, sendo necessário buscar apoio jurídico no Estatuto do Magistério Superior que em seu art. 25 assegurava:

O Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características. (BRASIL, 1965).

O Parecer foi homologado pelo Ministro da Educação em 6/1/1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20/1/1966, tornando-se a referência de conceituação e normalização da pós-graduação no Brasil. Segundo Cury (2005, p. 17)

[...] do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência da pós-graduação em nosso país. Correspondeu, assim, a uma das exigências profundas do movimento da reforma universitária deflagrada na segunda metade da década de 50.

O Parecer discorre sobre a pós-graduação em sete tópicos, destacando sua

Antonio de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas.

⁹ O artigo 70 da LDB, somente autorizava o CFE a regulamentar cursos superiores que assegurassem o exercício de profissões liberais.

origem histórica, sua necessidade, seu conceito, e apresenta em seguida o modelo norte-americano. Também discorre sobre a pós-graduação à luz da LDB e do Estatuto do Magistério e apresenta a definição e características do mestrado e do doutorado, encerrando com a enumeração de dezesseis tópicos, a título de conclusões.

O modelo de pós-graduação assumido, no que diz respeito ao processo de formação, foi o norte-americano, mas conservou influência do modelo europeu na exigência do trabalho teórico conduzido de forma autônoma pelo aluno. Entre os princípios propostos, destaca-se a estruturação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis, mestrado e doutorado; duração mínima de um ano para o mestrado e dois, para o doutorado; exigência de dissertação, para obter o grau de Mestre, e de uma tese, para o grau de Doutor; flexibilidade na definição de currículo e conteúdos, dando liberdade à participação ativa do aluno, sob orientação de um professor.

Na opinião do relator, o Parecer não impôs um sistema de cursos totalmente distinto da realidade do ensino superior brasileiro, mas

[...] veio ao encontro de experiências que já se generalizavam, embora ainda vacilantes. Deu-lhes forma precisa definindo uma sistemática que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da pós-graduação. (SUCUPIRA, 1980, p. 17).

Segundo dados da CAPES, em 1965 havia no Brasil, 27 cursos classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado. O

relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em 1968, destacava a importância da pós-graduação para a consolidação da universidade brasileira, salientando a urgência de se consolidar tais cursos por meio de uma política nacional.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 77, também de Newton Sucupira, que a partir do Parecer 977/65, definiu as Normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação. Em 1968 o Decreto 63.348/68 criou os Centros Regionais de Pós-Graduação para coordenar esforços e mobilizar recursos, pois, segundo Sucupira (1972, p. 220), as Universidades não dispunham de recursos humanos e materiais próprios para implantar em curto prazo a pós-graduação na diferentes áreas, ao nível condizente com a natureza e objetivos de tais cursos. O Decreto 67.350 de 6/10/70 definiu como Centro Regional de Pós-Graduação o conjunto de cursos de Mestrado e Doutorado, credenciados pelo CFE, funcionando de forma coordenada e orgânica, criando cinco centros regionais correspondentes às regiões Norte-Nordeste, Centro-Leste, Centro-Oeste Sul, e o Estado de São Paulo, que tinha como sede, respectivamente, as Universidades Federais de Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e a USP (GÓES, 1972, p. 227). Em 1974, com o Decreto 73.411, foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, de caráter interministerial, sob o comando do ministro da Educação, que geriu a pós-graduação até 1982, quando foi extinto, sendo suas funções assumidas pela CAPES.

A pós-graduação e o regime: implemento econômico e crítica social

A relação entre o projeto econômico do regime militar e a criação da pós-graduação no Brasil é acentuada por diferentes autores. A pós-graduação era compreendida como inserida nos objetivos do governo de

[...] criar efetivos altamente diferenciados, representando todas as áreas da cultura humana, para que atuem como levedo sobre as populações, levando-as pelos caminhos do progresso. (CAMPOS, 1972, p. 235).

Devia, inicialmente, ser direcionada aos que se dedicam à docência, mas sem perder seu objetivo, que não devia ser de oferecer informações sobre técnicas avançadas, mas de criar atitude científica, capacitando os alunos a desenvolver pensamento autônomo, independência crítica e poder criador. “Daí, constitui-se a pesquisa, a investigação científica, na pedra angular dos cursos de pós-graduação” (CAMPOS, 1972, p. 236).

Góes (1972), na mesma época, considerava a pós-graduação como instrumento fundamental para a melhora da educação superior e para o desenvolvimento científico tecnológico e, sob a perspectiva da teoria do capital humano, afirmava a esperança de que as condições propícias que estavam sendo criadas assegurassem “a formação de recursos humanos de alto nível, maior riqueza de um País e a única capaz de garantir a emancipação econômica”. Para Martins (1991), a base da criação do sistema de

pós-graduação e do empenho de órgãos oficiais para o seu funcionamento era constituída por duas linhas fundamentais da política de formação de recursos humanos, que estava em sintonia com política de crescimento econômico acelerado do governo militar:

[...] a necessidade futura de mão-de-obra especializada para preencher os novos empregos criados pelo desenvolvimento econômico previsto e a necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a desenvolver a pesquisa indispensável para a mudança, ao longo dos anos, do eixo de origem e sustentação do desenvolvimento, do exterior em direção ao próprio país. (MARTINS, 1991, p. 94).

Cunha (1974) destaca duas funções atribuídas à pós-graduação: a função técnica e a função social. A função técnica envolve os dois “mercados” a exigir a formação em pós-graduação: o próprio sistema de ensino superior, e as agências responsáveis pelo desenvolvimento nacional, isto é, empresas públicas e também privadas, que se beneficiam do ensino de pós-graduação através dos mestres e doutores formados e também pelas pesquisas de docentes e alunos. A função social é de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior, visto que o próprio Parecer Sucupira afirma que a graduação deve ser aberta ao maior número, enquanto a pós-graduação ser restrita aos mais aptos (ALMEIDA JR., 2005, p. 173).

Por sua vez, Saviani (2008a), destaca a relação da pós-graduação com o projeto econômico do regime militar do *Brasil*

grande e de modernização integradora ao capitalismo de mercado, mas ressalva que também se constituiu num espaço privilegiado de produção científica e, no campo da educação, de crítica social.

No caso da educação, contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2008a, p. 310).

Nosella (2010, p. 178) destaca duas características fundamentais da pesquisa em educação no período de 1965 a 1985: a *institucionalização escolar* da produção da pesquisa e o *pensamento crítico* como reação ao regime militar, fomentado pelas leituras de autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Bourdieu, entre outros. A concepção da pós-graduação como espaço alternativo para a produção de um pensamento crítico é perceptível na declaração de Joel Martins, na obra *A educação negada*:

A pós-graduação da PUC começou exatamente nessa época, em 1968. Pensei: não podemos falar, então vamos trabalhar, vamos começar a pós-graduação. Foi a primeira iniciativa de pós-graduação. (BUFFA; NOSELLA, 1997, p. 150).

À guisa de conclusão

Essas duas iniciativas do governo militar, a institucionalização da pós-graduação e a reformulação da Zona Franca de Manaus, convergem no fato de, em sua gênese, atender aos interesses do projeto político e econômico do regime, de estimular o desenvolvimento econômico brasileiro, dentro dos moldes do capitalismo internacional. Também tem em comum a questão da autonomia, sendo para a Zona Franca de Manaus uma autonomia concedida em forma de incentivos fiscais e, para a pós-graduação, uma autonomia concernente à produção do conhecimento, conquistada a revelia do regime ditatorial, que impunha, por meio da força, a aquiescência aos seus ditames.

Assim, pelo fato de que a pós-graduação se tornou um espaço acadêmico com relativa autonomia no processo de pesquisa, chegando mesmo a elaborar

um pensamento crítico em oposição ao regime que a criou, justifica-se atribuir-lhe a metáfora de ser uma “Zona Franca de Produção do Conhecimento”. Isso desperta o questionamento sobre os rumos que a pesquisa na pós-graduação atualmente tem trilhado, especialmente na área da Educação, diante da estrutura institucional de avaliação e de fomento à pesquisa. Há que se conservar esta autonomia na produção do conhecimento, conquistada frente à força bruta do militarismo, e que foi capaz de criticar a própria ditadura. O perigo é hoje deixar-se oprimir pela imposição de um produtivismo que nada contribui para a transformação da realidade, abdicando da liberdade de pensar criticamente para adequar-se as exigências do atual modelo de pesquisa. Somente esta autonomia frente ao sistema, por parte de quem produz conhecimento, permitirá à pós-graduação manter o status de “Zona Franca de Produção do Conhecimento”.

Referências

- ALMEIDA JUNIOR, A. *et al.* Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, 2005.
- ALMEIDA, P. R. *A experiência brasileira em planejamento econômico: uma síntese histórica*. Disponível em: <<http://www.pralmeida.net/05DocsPRA/1277HistorPlanejBrasil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- ALVES, M. H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ALVES, M. M. *Beabá dos MEC-Usaid*. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ANDRADE, R. de C. Brasil: a economia do capitalismo selvagem. *Lua Nova*, São Paulo, n. 57, p. 5-32, 2002.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: SCHWARTZMAN, S.; BLOCK, C. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Trad. Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 285-314.

BRASIL. *Ato Institucional n. 1, de 9 de abril de 1964a*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126782/ato-institucional-1-64>>. Acesso em: 23 out 2010.

_____. *Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126781/ato-institucional-5-68>>. Acesso em: 23 out 2010.

_____. *Decreto-Lei n. 288, de 28 de fevereiro de 1967*. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/download/legislacao/federal/legi_dl_288.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. *Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126092/decreto-lei-477-69>>. Acesso em: 23 out 2010.

_____. *Lei 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 29 out 2010.

_____. *Lei n. 3.173, de 06 de junho de 1957*. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/download/legislacao/federal/legi_l_3173.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. *Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961a*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=113645>>. Acesso em: 25 out 2010.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961b*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 25 out 2010

_____. *Lei n. 4.341, de 13 de junho de 1964b*. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 21 out 2010.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, M. A. P. Política de pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 58, n. 128, p. 232-40, 1972.

CAPES. *História e missão*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 29 out 2010

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974.

_____. Roda viva. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, dez. 2005.

D'ARAÚJO, M. C.; FARIAS, I. C. de; HIPOLITO, L (Orgs.). *IPEA: 40 anos apontando caminhos*. Depoimentos ao CPDOC. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/download/ipea_40_anos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2010.

DREIFUSS, R. A. *1964: a conquista do estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-55, dez. 2008.

_____. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar / Edições Pulsar, 2006.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: EDART, 1978.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-32, dez. 2008.

GÓES, M. de. Voz ativa. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GÓES, P. de. Aspectos administrativos da educação pós-graduada no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 224-31, 1972.

HAYASHI, M. C. P. I.; VICINO, M. de L. *Movimento estudantil: história e memória do Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira (CAASO)*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACARINI, J. P. A política econômica do governo Médici: 1970-1973. *Nova economia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-92, dez. 2005.

MARQUES, G. de S. *Estado e desenvolvimento na Amazônia: a inclusão amazônica na reprodução capitalista brasileira*. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS, R. C. de R. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v. 13, n. 27, p. 93-119, jul./dez. 1991.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-83, abr. 2010.

PASTORE, A. C.; PINOTTI, M. C. *O PAEG 40 anos depois: as lições*. Disponível em: <http://www.gov.br/economia/sec_novidades/artigopaeg.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

RESENDE, A. L. A política brasileira de estabilização: 1963-68. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 757-805, dez. 1982.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RUSSO, M. Zona Franca de Manaus. *Revista Turismo*. Disponível em: <<http://www.revistaturismo.com.br/passeios/zonafranca.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008a.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SERAFICO, J; SERAFICO, M. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 99-113, ago. 2005.

SERRA, M. A. S.; FERNÁNDEZ, R. G. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107-31, jul./dez. 2004.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

_____. Ensino superior: expansão, reforma e pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 216-23, 1972.

SUFRAMA. *Modelo Zona Franca: História*. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/zfm_historia.cfm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em março de 2011.

Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem

Educational technology and its implications at the teaching and learning context

Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) (www.grupogeted.ning.com)

Resumo

Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisa sobre tecnologia educacional e educação a distância e tem como objetivo discutir algumas implicações da inserção da tecnologia educacional no contexto de ensino e de aprendizagem. No primeiro momento, apresentamos alguns posicionamentos frente ao uso das tecnologias no contexto educacional. Em seguida, discutimos a questão da interatividade como fator importante nesta proposta de inserção da tecnologia educacional na prática docente. Após, pontuamos a necessidade de acrescentar a este contexto a reflexão e o espírito crítico, no sentido de incorporar a tecnologia, mais especificamente o computador, na educação sem ceticismo, indiferença ou otimismo, como instrumento pedagógico e também como objeto de estudo. Por fim, apresentamos reflexões sobre a apropriação do computador sob a perspectiva de inclusão digital e com possibilidades de novas posturas educacionais que contemplem um processo de ensino-aprendizagem aberto às diferenças individuais e coletivas.

Palavras-chave

Tecnologia educacional. Ensino e aprendizagem. Interatividade.

Abstract

This work is part of the developed researches in the group of studies and research about educational technology and distance education and it has as objective to discuss some implications of the educational technology insertion at the context of teaching and learning. At the first moment, we present some positions relating to the use of the technologies at the educational context. Next, we discuss the question of interactivity as an important fact at this proposal of the educational technology insertion in the teaching practice. Then, we point the necessity of adding to this context the reflection and the critical spirit, in the sense of incorporating the technology, more specifically the computer, at the education context without skepticism, indifference or optimism, as a pedagogical tool and also as an object of study. At last, we show reflections about the appropriation of the computer under the perspective of digital inclusion and with possibilities of new educational positions which regard a process of teaching-learning open to the individual and collective differences.

Key-words

Educational technology. Teaching and learning. Interactivity.

Introdução

Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisa sobre tecnologia educacional e educação a distância e tem como objetivo discutir algumas implicações da inserção da tecnologia educacional no contexto de ensino e de aprendizagem.

No primeiro momento, apresentamos alguns posicionamentos frente ao uso das tecnologias no contexto educacional. Em seguida, discutimos a questão da interatividade como fator importante nesta proposta de inserção da tecnologia educacional na prática docente. Após, pontuamos a necessidade de acrescentar a este contexto a reflexão e o espírito crítico, no sentido de incorporar o computador na educação sem ceticismo, indiferença ou otimismo, como instrumento pedagógico e também como objeto de estudo. Por fim, apresentamos reflexões sobre a apropriação do computador em propostas cooperativas, interativas e coletivas mediadas por diferentes interfaces, sempre com vistas a um posicionamento crítico-reflexivo (KEMMIS, 1987) em uma ação comprometida que considera tanto pensamento quanto ação.

Usar tecnologia educacional: alguns posicionamentos

A proposta de assumir uma postura de participação, negociação e comunicação entre professor e alunos já vem sendo bastante debatida quando se refere a um processo educacional que prioriza o diálogo, a problematização, as trocas de experiências, ideias, teorias e práticas.

Entretanto, quando se insere um novo componente neste processo, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas, novas questões começam a surgir, como por exemplo, o porquê de sua inserção no contexto educacional. A partir daí, surgem debates e reflexões em relação ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelo computador.

Neste sentido, professores e alunos, quando em contato com o computador no ensino e na aprendizagem, começam a se inquietar e questionar suas formas de ensinar e de aprender, seus papéis nestas ações, suas concepções de ensino e de aprendizagem, suas maneiras de comunicar, interagir e partilhar informações.

Segundo Fischer (2007, p. 291), com a inserção das novas tecnologias em nossas vidas, há profundas transformações

[...] no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos.

Inserir as novas tecnologias no contexto educacional pode gerar três tipos diferentes de posições: ceticismo, indiferença ou otimismo, conforme Valente (1993, p. 2). A posição de indiferença é aquela que mostra falta de interesse em relação ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). O ceticismo engloba algumas representações discutíveis: como se pode falar em computadores numa sociedade que vive em tamanha pobreza; baixos salários dos professores; más

condições físicas das escolas; interação com a máquina desumaniza, não envolve sentimentos; o medo da substituição do professor; dificuldades de adaptação por parte da instituição, do corpo docente, dos alunos ao novo contexto tecnológico. Uma postura otimista é aquela que vê o uso das novas tecnologias no sistema educacional como algo que já faz parte da rotina, que já assumiu a classificação de recurso didático, estimulando e motivando o processo de ensino-aprendizagem e que pode também propiciar desenvolvimento do raciocínio dos alunos e permitir situações de solução de problemas.

O grande nó é posicionar-se frente ao uso das tecnologias no contexto educacional quando não se conhece suas potencialidades, possibilidades e implicações nos âmbitos comunicacional, interacional e educacional. Há necessidade de pesquisa, discussão, trocas de experiências entre educadores que se interessam nesta temática no sentido de socializar o que vem sendo, o que ainda não foi e o que pode vir a ser explorado com foco não somente na tecnologia por si só, mas ao contexto e ao processo na qual ela está inserida.

De acordo com Lankshaer *et al.* (2000, p. 12),

[...] uma ênfase na tecnologia por si só resulta em um produto que é mais fragmentado, não integrado e não conectado ao processo educacional.

Não podemos negar, contudo, que “as novas tecnologias têm radicalmente alterado nosso modo de comunicação atual” e que “elas estão se tornando tão

fundamentais à sociedade que muitas áreas de prática social da vida do dia-a-dia são afetadas pela chamada ‘revolução informacional’” (LANKSHEAR *et al.*, 2000, p. 1). O desafio maior é

[...] em vez de adotar uma posição encorajada ou “ludita” [...], aprender como abordar o uso das novas tecnologias com ética e responsabilidade, com uma visão de drenar o potencial educacional. (LANKSHEAR *et al.*, 2000, p. 2).

Concordamos que não podemos ter uma atitude cega, mas

[...] podemos assumir uma postura socialmente crítica em relação ao tratamento e à tecnologia no seu senso mais amplo [...] com cuidado especial às suas aplicações educacionais e implicações.

Isto significa

[...] o lugar das novas tecnologias dentro da história e cultura contemporânea e sua relação conosco e com a prática social do dia-a-dia. (LANKSHEAR *et al.*, 2000, p. 2).

Interatividade: uma possibilidade de uso das tecnologias de maneira dialógica

Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, de acordo com Suanno (2003), correspondem aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, provenientes de diferentes meios de comunicação, seja rádio, televisão, jornal, revista, livros, fotografia, computa-

dores, gravação de áudio e vídeo, redes telemáticas, sistemas multimídicos, dentre outros. O grande diferencial das tecnologias multimidiáticas é evidenciado pela interatividade; ou seja, pela participação ativa do usuário e pela capacidade de manipulação do conteúdo da informação.

Para Silva (1998, p. 29), a interatividade reside na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiperinteração, para bidirecionalidade (fusão emissão-recepção), para participação e intervenção, pois um indivíduo pode se predispor a uma relação hipertextual com outro indivíduo. Para o autor:

Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade nas disposições da mídia *online*. São três basicamente: a) *participação-intervenção*: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; b) *bidirecionalidade-hibridação*: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; c) *permutabilidade-potencialidade*: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações (SILVA, 2003, p. 100-55).

Também com foco na bidirecionalidade, Plaza (1993, p. 72-88) e Kerckhove (1993, p. 56-64) tratam da interatividade no campo das novas tecnologias da comunicação como sistemas eletrônicos que transmutam as formas de criação, geração, transmissão, conservação e percepção de

imagens, e que superam o domínio dos velhos sistemas artesanais ou mecânicos, valorizando os aspectos fusão sujeito-objeto e diálogo homem-máquina. Nesse mesmo sentido, Nova e Alves (2003, p. 118) afirmam que a interatividade é uma

[...] possibilidade comunicacional, que propicia uma troca ativa entre o criador, a obra e aquele que sobre esta se debruça, que deixa de ser um mero espectador.

Indo ao encontro desta troca ativa, Freire (1993, p. 9) pontua que aprendemos a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual um ajuda o outro a desenvolver-se ao mesmo tempo em que nos desenvolvemos. Todos aprendem juntos e em colaboração. Ninguém treina ninguém. Ninguém educa o outro. Mulheres e homens treinam a si mesmos em comunhão mediados pela percepção do mundo.

A interatividade aproxima-se ao ser dialógico, ou seja, ao viver o diálogo. Para Freire (1983, p. 43), “viver o diálogo não é invadir ou manipular. Ser dialógico é estar engajado à constante transformação da realidade”. (FREIRE, 1983, p. 52) adiciona que em qualquer hipótese, a intenção do diálogo é problematizar o próprio conhecimento na sua realidade concreta, ou seja, entendê-lo melhor, explicá-lo e transformá-lo.

O grande questionamento é como promover este diálogo, esta interação no contexto de ensinar e aprender mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, com engajamento, problematização da realidade e colaboração.

Idolatrar, temer, conhecer e incorporar o computador: o que fazer?

Moran *et al.* (2000, p. 86) ressaltam a importância do sujeito valorizar a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico e inovador, enfocando o conhecimento como provisório e relativo, dependendo de sua localização histórica. Essa é uma perspectiva da qual compartilhamos, principalmente quando se pretende usar o computador no contexto educacional.

Usar a tecnologia educacional, mais especificamente, o computador, porque está em moda, ou porque é valorizado pelos seus muitos recursos, não pode ser justificativa para sua incorporação na prática de professores e alunos. Acreditamos que idolatrar o computador e enxergá-lo como algo que não pode ser tocado dificulta a decisão consciente de incorporá-lo na prática pedagógica, pois se torna difícil conhecê-lo e se familiarizar às suas potencialidades. Pensamos que um dos principais papéis que o uso do computador no ambiente educacional pode ter é o de facilitar o processo de expressão do pensamento através da interação entre as pessoas.

Embora o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem possa causar temor - ameaça de o professor ser substituído, medo do desconhecido ou de mudanças, falta de controle sobre a máquina - ou sacralização - total confiança no computador, utilizando-o como meio de legitimação dos resultados obtidos (LIGUORI, 1997), fica difícil ignorá-lo em um momento histórico em que nossas

rotinas (trabalho doméstico, transações bancárias, comunicação entre amigos, pesquisas acadêmicas, diversão) estão, cada vez mais, conectadas a ele e dele dependentes. Obter sucesso ou fracasso quando se pretende incorporar o uso do computador no ambiente educacional depende de como isso é feito e, mais ainda, da abordagem de ensino-aprendizagem que está presente em nossa prática docente e se é condizente com o objetivo de nossas ações pedagógicas.

Para que o computador seja instrumento pedagógico em ambientações presenciais e a distância (ou seja, aquele que fornece suporte para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem) e, também, objeto de estudo, há necessidade de, como ressaltam Sampaio e Leite (2000, p. 66), um modelo didático de caráter participativo, ativo, contextualizado, interativo, interdisciplinar, em que seja permitida e necessária a construção do conhecimento.

Acreditamos que essa proposta faz com que o professor repense o seu papel, considerando sua formação, sua prática, suas vivências e experiências, suas representações, conceitos e pré-conceitos. A incorporação do uso do computador no ensino-aprendizagem tem conseqüências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem; entretanto, estas conseqüências devem ser analisadas também sob as perspectivas políticas e sociais que embasam as práticas pedagógicas.

Segundo Liguori (1997, p. 82), "as novas tecnologias, por si mesmas, não transformam as estruturas sociais,

incorporam-se a elas". Percebemos que além de se considerar as mudanças que o uso do computador no ensino pode trazer, há uma necessidade de reflexão sobre determinados aspectos que persistem, como as desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Neste sentido, é importante considerar que "a exclusão sócio-econômica desencadeia a exclusão digital ao mesmo tempo em que a exclusão digital aprofunda a exclusão sócio-econômica" (SILVA FILHO, 2003, p. 2). Segundo o autor, "a inclusão digital deveria ser fruto de uma política pública com destinação orçamentária a fim de que ações promovam a inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos" (SILVA FILHO, 2003, p. 2).

Portanto, faz-se necessário entender que ser incluído digitalmente é muito mais do que ter acesso às tecnologias, mas também e principalmente ter acesso à educação. Isto significa passar de um papel passivo de receptor de informações para autor de conhecimentos. Para isto, é imperativo integrar as tecnologias aos conteúdos curriculares e reconstruir práticas pedagógicas sob uma perspectiva reflexiva, crítica e fundamentada teoricamente.

Crítérios pedagógicos no uso do computador: foco na aprendizagem

Refletir, por meio de discussões e partilha de experiências sobre as possíveis mudanças que o uso do computador no ensino causa, pode propiciar aos professores possibilidades de entendê-lo, sem a utopia de que ele pode ser a solução

de todos os problemas, mas uma possibilidade de práticas mais comunicativas, interativas e dialógicas, se bem empregado.

O uso do computador no ensino não garante, por si, que os alunos vão desenvolver estratégias que assegurem sua aprendizagem. Acreditamos que, explorar o uso do computador didaticamente, baseado em reflexão constante sobre critérios pedagógicos, como capacidade de interação, possibilidade de individualização, possibilidade de pesquisa e contribuição e tratamento interdisciplinar, pode ser uma alternativa para desenvolvermos nossas práticas educacionais, tanto no ensinar como no aprender.

Para avaliarmos as possibilidades que podemos obter com o uso do computador no ensino, seria importante considerar além das características peculiares do computador, os objetivos, o ambiente de trabalho, o papel do professor, o estilo de aprendizagem do aluno, a cultura, a concepção de educação que se professa além e, não menos importante, as condições de trabalho que se oferece somada às políticas de formação do professor.

Preocupada com as práticas de uso do computador, Liguori (1997, p. 78-97) sugere alguns critérios pedagógicos para utilizar o computador de forma a melhorar a aprendizagem. O primeiro critério é o aproveitamento das características próprias da ferramenta, como por exemplo, a capacidade de interação aluno/informação, considerando as características individuais do aprendiz além das capacidades de animação e de simulação. O segundo critério é o da contribuição, que favorece

a participação solidária, possibilitando pesquisa, descobrindo e recriando conhecimentos, tratando os temas curriculares interdisciplinarmente. O terceiro critério corresponde às modalidades de trabalho em aula, relacionando diretamente com o tamanho do grupo que compartilha o uso do computador.

Liguori (1997, p. 91) pontua sobre a importância de estudar o valor do uso da tecnologia para promover as capacidades cognitivas gerais de ordem superior, ou seja, verificar se ela favorece o desenvolvimento de transformações relativamente duradouras nas habilidades das pessoas que as utilizam. Nesse sentido, Cysneiros (1998, p. 204) vai ao encontro desta proposta quando afirma:

Usos do computador que não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor e do aluno, além de não explorarem os recursos únicos do computador, aparentam mudanças substantivas, quando na realidade apenas muda-se a aparência.

É fundamental perceber e entender o lugar de quem utiliza o computador no processo educacional: um sujeito que usa o computador com criticidade, sendo participante ativo no processo de intercâmbio de conhecimentos, ou um usuário passivo, quase autômato; ou seja, aquele que age como uma máquina, sem vontade própria, sem reflexão e exploração.

A inovação, nem sempre, está no uso do computador no processo educacional, mas no como o professor vai se apropriar desse recurso para criar projetos pedagógicos que possibilitem a produção do conhe-

cimento, que encorajem cooperação, que respeitem talentos e modos de aprender diferentes, que propiciem espaço para a criatividade e para a negociação. Propiciar negociação vai ao encontro da perspectiva de construção de conhecimento de maneira colaborativa, participativa e coletiva.

Será uma “nova” educação? “Novas” posturas?

Neste contexto de uma sociedade em processo de digitalização, que conceitos de educação priorizamos? A velha educação bancária em que o aluno é um receptor passivo ou uma educação em que a construção do conhecimento é realizada de maneira colaborativa? Essas questões podem sinalizar a necessidade de:

[...] buscar novas bases teórico-metodológicas para além das visões da ciência clássica que subsidiem uma transformação nas práticas pedagógicas, mas a construção de um pensamento educacional mais sintonizado com as exigências dos novos tempos. O momento atual propicia ao docente a revisão de seus procedimentos, da sua maneira de ensinar e de aprender. (ARAÚJO, 2007, p. 517).

Somando-se às inovações teórico-metodológicas, Araújo (2007, p. 517) acrescenta a necessidade de:

[...] construção de um pensamento educacional mais sintonizado com as exigências dos novos tempos. [...] se- mentes epistemológicas estruturantes do paradigma educacional emergente (complexo ou sistêmico) capazes de

fundamentar os processos interativos, reflexivos e colaborativos que emergem nos ambientes de aprendizagem, presenciais ou virtuais, pela óptica da construção do conhecimento.

Junto à complexidade que vivenciamos, surge a necessidade do aprender a aprender, em que tanto professor como aluno devem estar em constante processo de aprendizagem, em uma educação continuada. O professor deve

[...] ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem [...] deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender [...]. (BEHRENS, 2000, p. 71).

E o aluno

[...] precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, de ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. (BEHRENS, 2000, p. 71).

Os novos comportamentos ensejam uma construção do conhecimento tanto individual como coletiva que:

[...] permita ao professor e ao aluno aprenderem a aprender, num processo coletivo [...] A relação é de parceiros solidários que enfrentam desafios de problematizações do mundo contemporâneo e se apropriam da colaboração, da cooperação e da criatividade [...]. (BEHRENS, 1996).

Baseada na afirmação de Santos (2003, p. 227) de que

[...] cada sujeito na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo para e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente.

Acreditamos que as possibilidades de diálogos mediadas pelas tecnologias podem favorecer as negociações de sentidos e informações entre alunos e professores, unindo a individualidade de cada um à coletividade do grupo.

A discussão do uso do computador não deve ser restrita à ambientação e às suas características, mas às implicações educacionais que ele pode trazer quando inserido em um contexto educacional: uma proposta de preocupação com a sua utilização para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, trocas, que facilitem e melhorem a vida humana, colaborando para o desenvolvimento de processos reflexivos e posicionamentos críticos diante da realidade que nos cerca. O processo educacional e a vida não estão separados, pois questões de aprendizagem relacionam-se aos aspectos que preparam o indivíduo para a vida.

Blikstein e Zuffo (2003, p. 27) acreditam que a educação deva ser vista como um instrumento de libertação, de engrandecimento da condição humana, de descoberta de nossas potencialidades – e a tecnologia, como grande fio condutor desse processo de mudança.

Inserir as tecnologias no contexto educacional exige uma nova forma de trabalho educacional. Segundo Veiga (2006, p. 67):

[...] Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Vale ressaltar que pensamos em formação como “um processo contínuo de

movimentação de saberes da prática, de saberes teóricos, de saberes pedagógicos”, que mobilize “os conhecimentos teóricos e desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade” (PIMENTA, 1999, p. 17-18).

Neste sentido, acreditamos que incorporar as tecnologias no contexto educacional mereça contemplar o diálogo, a diferença, a colaboração, a participação, o protagonismo, a autoria, a produção de conhecimento e o aprender a aprender contínuo.

Referências

- ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação *on-line*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 515-29, 2007. Número Especial.
- BEHRENS, M. A. *Formação continuada e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. *et al. Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: ENDIPE, 9., 1998. *Anais II... Águas de Lindóia, SP, 1998*. v. 1/1, p. 199-216.
- FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-99, 2007.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Eds.). *Staff development for school improvement*. New York, NY: The Elmer Press, 1987.
- KERCKHOVE, D. O senso comum antigo e novo. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LANKSHEAR, C. *et al. Teachers and Technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. Australia: Alen & Unwin, 2000.
- LIGUORI, L. M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, E. (Org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- NOVA, C.; ALVES, L. Estação *online*: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PLAZA, J. As imagens de terceira dimensão tecno-poéticas. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD *online*. Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SILVA, M. O que é interatividade. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>>. Acesso em: 12 out. 2004.
- _____. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- SILVA FILHO, A. M. Os três pilares da inclusão digital. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, n. 24, maio 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24amsf.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2011.
- SUANNO, M. V. R. *Novas tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir da teoria Vygotskyana*, 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto16.doc>>. Acesso em: 10 out. 2004.
- VALENTE, J. A. Por quê o computador na educação? In: ____ (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep2.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2004.
- VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores*. Políticas e debates. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

Recebido em abril de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação*

Colleges and study rules in the Jesuit system of education

Marisa Bittar**

* Este artigo é parte dos resultados da pesquisa referente ao projeto "Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil Colonial", financiado pelo CNPq por meio da Bolsa Produtividade em pesquisa (março de 2008 a março de 2011).

** Doutora em História Social pela USP e professora titular de História da Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: bittar@ufscar.br.

Resumo

Com este artigo objetivamos analisar a especificidade dos colégios jesuíticos no contexto da sociedade europeia em transição para a Modernidade e, ao mesmo tempo, caracterizar a pedagogia jesuítica. Para tanto, a pesquisa teve como fonte principal o *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus, aprovado em 1599 para ser adotado em todos os colégios jesuíticos, estabelecendo regras a serem seguidas por alunos e professores. O artigo focaliza o ensino como atividade essencial dos colégios e é por meio dele que evidencia os traços da pedagogia jesuítica. Por fim, buscamos refletir sobre os colégios como uma criação do mundo moderno.

Palavras-chave

Colégios jesuíticos. *Ratio Studiorum*. Professores.

Abstract

The aim of this article is to analyze the specifics of the Jesuit colleges in the context of European society in transition to modern times and, at the same time, characterize the Jesuit pedagogy. For this, the research had as its main source the *Ratio Studiorum*, study plans of the Company of Jesus, approved in 1599, to be adopted in all Jesuit colleges, establishing rules to be followed by pupils and teachers. The article focuses on the teaching as an essential activity of the colleges and through the teaching, the features of Jesuit pedagogy are brought out. Finally, there is a reflection on the colleges as a creation of the modern world.

Key-words

Jesuit colleges. *Ratio Studiorum*. Teachers.

Introdução

O nascimento da escola moderna na Europa Ocidental, segundo as características atuais, com classes organizadas por faixas etárias e graus de aprendizagem, coincide com a incorporação do Brasil ao sistema colonial português. São dois eventos históricos que nasceram juntos no século XVI, que, no contexto europeu ocidental, foi a matriz de duas concepções pedagógicas que iriam influenciar a educação escolarizada nos séculos seguintes: 1) a concepção reformadora oriunda dos movimentos protestantes, que em linhas gerais, preconizou educação elementar de meninos e meninas independentemente da origem social; 2) a concepção resultante do Concílio de Trento (1545- 1564) a respeito de livros e escolas, avocando para a Igreja a prerrogativa da educação, e cuja maior expressão foi a Companhia de Jesus. A primeira teve em Martinho Lutero (1483-1546) seu ponto de partida e está consignada nas cartas em que o monge agostiniano pregou veementemente a necessidade de as autoridades políticas alemãs criarem e manterem escolas para meninos e meninas. Segundo ele, os pais que não enviassem seus filhos à escola pelo menos uma parte do dia, cometeriam grave pecado. A concepção pedagógica dos reformadores encontraria maior expressão e magnitude na figura de Jan Amos Comenius (1592-1670), que, no século seguinte, em sua *Didática Magna*, elaborou a tese baseada no ensinar “tudo a todos”.

Os séculos da Modernidade caracterizam-se como um período de transfor-

mações em que a tendência principal era a da consolidação do capitalismo, e no qual, simultaneamente, ocorreram mudanças superestruturais, como o Renascimento e o Humanismo, as Reformas Religiosas, e a formação dos Estados Nacionais. Considerando esse conjunto de mudanças, é apropriado supor que a concepção de educação derivada dos movimentos protestantes, comparativamente à católica, estava mais direcionada para o futuro. Esse caminho seria o da escola pública, estatal, para todas as classes sociais, que, no século XIX, ficou consagrado como um direito no contexto das revoluções burguesas. A Igreja Católica, por sua vez, insistia na sua prerrogativa sobre o ensino e, para tentar manter a hegemonia que desfrutava desde os primeiros séculos da Idade Média, reforçou sua ação nesse âmbito. A Companhia de Jesus, criada em 1540 no contexto das disputas religiosas entre reformadores e defensores da obediência ao papado, desde a sua fundação começou a se destacar no campo da educação, de tal forma que na segunda metade do século XVI os seus colégios já se espalhavam por toda a Europa. Conforme se estabeleciam, ficou patente a necessidade de organizá-los segundo regras iguais para todos. Assim, em 1599, depois de décadas de debates e experimentações, a Companhia editou o *Ratio Studiorum*, plano de estudos que passou ser adotado em todos os seus colégios.

Antes de avançarmos em nossa análise, porém, impõe-se uma observação de caráter introdutório: o presente artigo é resultado de pesquisa que exigiu o acesso

às fontes primárias como matéria prima a ser trabalhada e interpretada. Esse recurso se faz necessário para o estabelecimento de um equilíbrio entre subjetividade e objetividade no ato de pesquisar. A esse respeito, o historiador italiano Dario Ragazzini, alertando para o risco mais freqüente que, no passado, envolveu a abordagem das fontes pelo pesquisador, isto é, a excessiva objetividade, chamou a atenção para o atual risco inverso: o peso demasiado sobre o papel subjetivo do intérprete. Postulando uma posição equilibrada entre objetividade e subjetividade, afirmou que, por um lado, as fontes não falam por si, são vestígios, testemunhos que respondem às perguntas que lhes são apresentadas. Mas,

Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

No texto original o autor emprega a expressão *accertabilità*, inexistente em português, para indicar a necessidade de o historiador produzir, a partir das fontes, um conhecimento acertado, verificável, sobre o passado.

Com base nessas considerações, os documentos de época são importantes, uma vez que com eles devemos buscar um melhor conhecimento sobre o passado. No entanto, valorizar o conhecimento do passado, tarefa específica do historiador, não significa concordar com ele. Ao contrário, é preciso um constante questionamento sobre a escrita da história. Neste aspecto, é prudente precaver-se de dois inconvenientes: 1) não praticar uma historiografia escrava do documento; 2) não praticar uma historiografia sem o cuidado e o rigor com as fontes. Para enfrentar essas questões é preciso recorrer à teoria, pois só ela nos propicia a interpretação, já que nenhum dado fala por si. Ultrapassar o nível empírico é, pois, um exercício ao qual o historiador necessita recorrer para atingir o “dever ser” do objeto pesquisado, isto é, o nível que vai além da constatação de uma determinada situação. Lidando com os dados, é necessário buscar o equilíbrio entre o aspecto objetivo e subjetivo no processo de produção do conhecimento a fim de que não resvalem para dois inconvenientes: 1) o do mero levantamento de dados sem qualquer interpretação pelo sujeito (objetivismo); 2) o da especulação sem base no contexto real no qual o objeto de estudo se insere (subjetivismo). Outro cuidado metodológico a ser tomado é o de não reduzir um objeto de estudo à sua exclusiva particularidade, perdendo de vista o contexto no qual foi produzido e os seus traços estruturais. A esse respeito, Engels condenou visões destituídas de totalidade e advertiu contra interpretações reducionistas, desligadas do contexto e que

não captavam a dinâmica do objeto. Para ele, essa postura caracteriza todo aquele que “obcecado pela árvore, não consegue enxergar o bosque” (ENGELS, 1979, p. 21).

Figurativamente, neste artigo a “árvore” é o colégio jesuítico; já o “o bosque”, é a sociedade europeia em transição para a Modernidade. Desse modo, o propósito é analisar a especificidade dos colégios jesuíticos no contexto histórico que lhe deu origem e, ao mesmo tempo, caracterizar a pedagogia jesuítica em seus traços essenciais, buscando a sua distinção em relação à pedagogia dos reformadores.

A Companhia de Jesus: a face mais visível da reação católica na Modernidade

O longo período de transição que marcou a Modernidade, entre os séculos XV e XVIII, marcados por profundas transformações econômicas, políticas, culturais e religiosas ocorridas na Europa Ocidental é a época na qual está inserida a Contra-Reforma, isto é, a reação do papado aos movimentos reformistas da cristandade. Nessa transição entre elementos velhos (feudais) e novos (capitalistas), tais movimentos representavam a perspectiva de uma nova ordem, mais em consonância com o modo de produção capitalista e com os seus modos de pensar e agir. O nascimento da Companhia de Jesus, por sua vez, situa-se no centro dessa reação.

Época da consolidação do capitalismo e dos Estados Nacionais, as mudanças políticas, sociais e culturais que caracterizaram a modernidade estavam

condicionadas a esse traço principal, isto é, a consolidação do sistema capitalista em substituição ao feudal. Isto quer dizer que a Modernidade deve ser analisada no contexto do capitalismo emergente, levando-se em conta a totalidade transformadora e a relação existente entre os fenômenos dessa totalidade.

A concepção de mundo dominante na sociedade europeia ocidental do século XVI era a cristã, cujos fundamentos eram questionados internamente desde pelo menos o século XII. Depois, a partir de 1517, com o desencadeamento do movimento reformador liderado pelo frade agostiniano Martinho Lutero, esses fundamentos foram ameaçados, e, assim, a reforma nasceu de dentro da própria cristandade, evidenciando a sua crise interna. Era a crise de religiosidade que, amadurecida, rompia dogmas, tradições, preceitos e abusos secularmente praticados. Do seio da cristandade emergiram então teologias conflitantes e igrejas “protestantes” passaram a congregar grande parte de cristãos dentro e fora da Europa. Na seqüência, a Igreja de Roma se fragmentou, dando origem a várias outras Igrejas, elas também considerando-se legítimas representantes dos cristãos que, até ali, estavam submetidos à autoridade do papado romano¹.

¹ Desde pelo menos meados do século IX o cristianismo vinha sofrendo mudanças muito significativas, a ponto de alguns autores considerarem que, por pouco, não se transformou em outra religião. Em linhas gerais, da visão pessimista e fatalista vigentes na primeira fase da Idade Média, passou-se a uma concepção mais humana, cujo auge

A insuficiência da Igreja Católica frente às aspirações espirituais dos fiéis era uma realidade desde o fim da Idade Média. O misticismo surgia como tentativa de explicar certa angústia coletiva que pairava sobre eles. A propósito, Francisco de Assis (1181-1226), havia criado a sua comunidade de seguidores pobres, imitando os primeiros discípulos de Jesus, levando a recusa à propriedade a ponto extremo. Ele chegou a proibir que seus discípulos manuseassem moedas e preferia ser seguido por leigos provenientes do povo comum, ensinando pelo exemplo e merecendo o respeito pelo trabalho árduo. A Regra Primitiva foi aprovada em 1210 pelo papa Inocêncio III, mas em 1215 o Quarto Concílio de Latrão tentou refrear a criação de grupos informais de religiosos, já que eles, em algumas regiões da França e da Itália tinham provado ser a semente do inconformismo. Após muitas revisões, a Regra de Francisco foi consagrada na bula papal de Honório III, em 1223. Vê-se, assim, que a cristandade aspirava por reformas

ocorreu no século XIII, sob a influência, entre outros, de Tomás de Aquino. Ao mesmo tempo, conflitos entre autoridades seculares e espirituais além de movimentos que visavam exemplos de pureza e austeridade do clero regular também tiveram lugar. Outra importante questão do cristianismo medieval foi o Cisma do Oriente (1054), decorrente das divergências entre a Igreja do Ocidente e a Igreja Bizantina. Além de controvérsias religiosas, o bispo de Roma e o bispo de Constantinopla (patriarca) disputavam a condição de chefe de todos os cristãos. A separação entre a Igreja Católica Romana e a Igreja Ortodoxa Grega foi inevitável, configurando, assim, a primeira grande cisão da cristandade.

internas na Igreja desde pelo menos o século XIII.

Mais tarde, outra tentativa foi o Humanismo, representado por Erasmo de Rotterdam (1466-1536). Os humanistas propunham o direito de verificar, à luz da filosofia clássica, a palavra de Deus. Para isso sonhavam com o retorno à simplicidade evangélica e, assumindo tal postura contribuíram, involuntariamente, para preparar os espíritos para as propostas de Lutero. Este, por sua vez, preocupava-se com a salvação. Com base nas Cartas de Paulo, desenvolvera suas reflexões voltadas à justificação pela fé como único ponto de partida para a salvação. Contrapunha-se à teoria da salvação pelos méritos e quando publicou suas teses, denunciou as falsas seguranças dadas aos fiéis, pois, segundo ele, apenas Deus pode perdoar, não o Papa; e a única fonte de salvação da Igreja residia no Evangelho.

A partir desse momento, teve início o conflito entre o teólogo agostiniano e o Papa Leão X, que governou de 1513 a 1521. No entanto, após alertas e ameaças que recebeu, o teólogo rejeitou a primazia romana e a autoridade dos Concílios, negando a tradição dogmática. Sua ruptura com a Igreja Católica era uma questão de tempo.

A teologia luterana, baseada na salvação pela fé e no abandono da concepção da superioridade da Igreja sobre o Estado - Lutero preconizou a sua submissão -, influenciou sobremaneira a nova concepção de Estado que se formava. As suas ramificações também comprovaram essa tendência, isto é, a afirmação do Es-

tado sobre a Igreja. Dessa forma, podemos concluir que os movimentos reformadores significaram uma brecha importante na superestrutura feudal, uma vitória do nacionalismo contra o universalismo do papado, ao mesmo tempo em que quebrou o seu monopólio, ao promover a cisão da cristandade. Nessa conjuntura, a Igreja Católica deparava-se com a possibilidade concreta, logo transformada em realidade, de perder a condição privilegiada, na Europa Ocidental, de única representante de Deus na terra. Nessa conjuntura, tomou iniciativas que visavam a sua sobrevivência e a interrupção da força contestadora da Reforma.

A convocação do Concílio de Trento, em 1545, marcou o início de uma ação organizada do papado contra o protestantismo que, na verdade, pode ser chamada de reação católica. Todavia, as medidas tomadas não tiveram caráter inovador, pois não se tratou de revigorar o cristianismo por meio de autocritica e de ruptura com as práticas que estavam sendo contestadas pelos reformadores. Ao contrário, as resoluções conciliares caracterizavam-se pelo conservadorismo e repressão a qualquer atitude ou pensamento considerados como desvio ou desobediência às normas estabelecidas pela Santa Sé. Fixou-se definitivamente o conteúdo da fé católica, praticamente reafirmando seus antigos dogmas e adotando medidas rígidas de combate ao luteranismo, calvinismo e seus derivados. Dentre essas medidas destacou-se a criação da Companhia de Jesus, que, pela via da educação, tornou-se

um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma, tanto na Europa quanto fora dela.

Antes de passarmos à análise do *Ratio Studiorum*, convém esclarecer o uso de alguns termos. Santa Sé, Vaticano e Cúria Romana muitas vezes são empregados como sinônimos de Igreja Romana, poder pontifício, governo pontifício. No entanto, para empregar o termo Vaticano sinônimo de Estado, é preciso considerar que o Estado do Vaticano só foi reconhecido em 1929 pelo Tratado de Latrão. Além disso, nem sempre aquele território foi a residência dos papas. A cidade francesa de Avignon² desfrutou dessa condição de 1309, quando o Papa Clemente V a escolheu como sua residência, até 1377, ocasião em que Gregório XI regressou a Roma. A origem do Estado do Vaticano está vinculada ao processo de unificação da Itália. Em 1870, tropas italianas ocuparam o Estado pontifício, que foi reduzido ao Vaticano, bairro em que se localiza a basílica de São Pedro. Roma passou a ser a capital do reino da Itália e o Papa Pio IX se considerou prisioneiro em seu palácio. Seus sucessores seguiram essa conduta até 1929 quando, finalmente, foi assinada a Concordata de São João Latrão, concluída por Mussolini, Vítor Emanuel III e Pio XI, papa de 1922 a 1939, que resolveu a chamada “Questão Romana”. Pelo acordo, ficava criado o Es-

² Avignon, cidade da Provença francesa, permaneceu como possessão papal após o regresso de Gregório XI a Roma e só viria a ser anexada ao reino da França em 1791. O período em que a cidade serviu de residência dos papas (1309-1377) é conhecido como cativo ou exílio babilônico.

tado do Vaticano, o sumo pontífice recebia indenização pelos territórios perdidos, além de o ensino religioso passar a ser obrigatório nas escolas italianas³.

Essa incursão na etimologia proporciona maior clareza ao fato de que até o início do século XVI, momento da eclosão dos movimentos reformadores, a cristandade ocidental estava unificada sob a direção da Santa Sé (ou Cúria Romana). Após a cisão, ela passou a representar apenas os cristãos que permaneceram fiéis a tal direção e a partir de então faz mais sentido o uso dos termos Igreja Católica Apostólica Romana. No contexto da disputa entre reformadores e contra-reformadores, a Companhia de Jesus, autorizada a funcionar em 1540, pelo Papa Paulo III, foi a sua face mais visível e não se assemelhava às antigas ordens monacais. Seus membros não estavam obrigados a abandonar a vida em sociedade; ao contrário, deviam permanecer nela e dirigir seus esforços para conseguir a boa posição de pessoas influentes, atrair para o seu lado os sober-

anos e utilizar seu poderio para consolidar a Igreja Católica. Devido a essa característica, os jesuítas, a partir da fundação da Companhia até a segunda metade do século XVIII, enredaram-se numa rede de conflitos com o poder político dos países nos quais atuavam, atraindo sobre si tal indignação que, em 1759, acabaram sendo expulsos de Portugal e, conseqüentemente, também do Brasil. Em seguida, a Santa Sé, por ato de Clemente XIV, que exerceu o papado de 1769 a 1774, decidiu dissolver a Ordem (1773), que só foi restabelecida em 1814.

Os colégios da Companhia de Jesus: salas de exercícios?

Os colégios, tal como os concebemos hoje, consistem em uma criação da Modernidade. Durante toda a Idade Média, que durou cerca de mil anos, a educação ocidental se desenvolveu nas catedrais e nos cenóbios. Nas primeiras, um ensino menos dogmático, já que praticado no meio urbano, enquanto nos cenóbios ou mosteiros, dirigidos pelas ordens monásticas, o objetivo era a formação de quadros para a própria Igreja e, por essa razão, o ensino era muito mais dogmático e rigoroso. Nos dois âmbitos, educar significava cristianizar. Os alunos eram, preferencialmente, os futuros padres; os professores, os próprios padres; e o “colégio”, a sacristia. Foi a Companhia de Jesus uma das grandes difusoras do colégio como instituição de ensino a partir do século XVI, quer seja pela sua criação e rápida expansão, quer seja pela organização do

³ No verbete “Vaticano”, os dicionários especializados mencionam dois Concílios (Vaticano I e Vaticano II), mas nenhum faz menção ao Vaticano como Estado, casa dos papas. No *Dicionário Crítico de Teologia*, o verbete sobre o Concílio Vaticano I faz referência indireta ao processo de unificação deixando implícita a formação do Estado do Vaticano. Tratando das conseqüências desse evento, afirma: “A queda do Império [do qual fazia parte a Itália], em 4 de setembro de 1870, permite ao governo italiano ocupar Roma (20 de setembro). Na falta de um acordo com o papa, a Itália anexa Roma e as províncias adjacentes. [...]” (*Dicionário Crítico de Teologia*, p. 1819).

próprio ensino em classes (séries), fator que iria acelerar, no futuro, o agrupamento dos alunos por idade. Por essa razão, buscamos elementos para a compreensão de aspectos que caracterizaram os colégios e a vida dentro dele por meio de um exame do *Ratio Studiorum*.

O *Ratio Studiorum*, denominado pelo padre Leonel Franca (1893-1948) de método pedagógico dos jesuítas, não é uma obra pedagógica semelhante às dos nossos dias nas quais se discutem princípios ou teorias pedagógicas. Trata-se de um conjunto de regras destinadas a uniformizar horário de aulas, currículos e método de ensino que regulamentaram todo o sistema escolar jesuítico. Esse “Código de ensino”, conforme o designou Franca (1952, p. 5) foi promulgado em 1599 e nele, além da concepção de educação da Ordem de Inácio de Loyola (1491-1556), está desenhada a fisionomia de uma época.

Para o entendimento dessa concepção, dois fatores devem ser levados em conta: 1) O contexto histórico no qual foi criada a Companhia de Jesus e a necessidade de a Igreja Católica garantir seu espaço frente à expansão dos movimentos reformadores; 2) O ambiente cultural do século XVI, o nível de desenvolvimento da ciência de modo geral, das ciências humanas em particular e toda a transformação cultural em curso, por meio do movimento renascentista, que colocou em xeque as concepções da Igreja, preconizando um saber laico. No entanto, esse foi um processo lento. Por isso, no século XVII, quando o *Ratio* foi plenamente posto

em prática, a presença da religião ainda era fortemente marcante no ensino, fosse ele de orientação reformista ou católica. Quanto à Companhia de Jesus, principal protagonista no campo da educação católica da época, onde quer que exercesse seus ministérios, instituía e multiplicava rapidamente seus estabelecimentos de ensino, tanto é assim que, em 1750, pouco antes da supressão da Ordem pelo Papa Clemente XIV, dirigia cerca de seiscentos colégios e 150 seminários.

Esse número surpreende não apenas pelo seu significado intrínseco, mas porque a instituição de colégios não constava das intenções iniciais de Loyola, fundador da Companhia. No entanto, eles logo lhe pareceram verdadeiros instrumentos de renovação cristã, ou melhor, um dos fatores mais eficientes da contra-reforma católica. A fundação, em 1543, em Goa (Índia), do primeiro colégio para externos, enveredou a Ordem para o caminho da missão educativa, basta lembrarmos que no Brasil, ela exerceu hegemonia de 1549 a 1759. Mas foi em Messina (Itália) que, em 1548, a Companhia instituiu o seu primeiro colégio clássico, isto é, plenamente organizado, não apenas com aulas de filosofia como era em Goa, mas teologia e gramática; além disso, esse colégio reuniu um rol de professores cosmopolitas, de várias nacionalidades européias, que escolheram o modelo de Paris para a sua organização. Tal influência não ocorrera por acaso: eram da Universidade de Paris os primeiros companheiros de Inácio de Loyola, com os quais lançaria os fundamentos da Companhia de Jesus, em 1534,

na colina de Montmartre. Repetições, emulações, composições, interrogações e declamações compunham o método de ensino parisiense. Os seus resultados em Messina foram tão importantes, a julgar pela análise de Leonel Franca sobre a aprendizagem dos alunos, que serviram para a redação, em 1551, de um primeiro plano de estudos que seria enviado a Roma e de lá para os colégios que se iam fundando. De acordo com o mesmo padre “na aurora do século XVI, pouco depois de promulgado o seu Código de ensino, já eram 293 os colégios dirigidos pelos jesuítas, deles, 37 no ultra-mar” (FRANCA, 1952, p. 14). Foi justamente a rápida expansão bem como a diversidade de culturas nas quais se inseriam os colégios que promoveram alterações nesse primeiro plano e tal fato motivou a instituição de visitas de Comissários Gerais, inspetores de ensino na linguagem contemporânea⁴. Em seguida, os padres das centenas de colégios espalhados pelo mundo concluíram pela “necessidade de um código de ensino que impusesse com a autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a

⁴ Em pesquisa anterior, que resultou no artigo *Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI*, mostramos que essas adaptações ocorreram também no Brasil, onde, no primeiro século da colonização, a prática pedagógica dos jesuítas derivou mais das necessidades do meio do que dos princípios normativos da Ordem, prática que denominamos de “pedagogia brasílica”. Foi em decorrência das especificidades da Colônia que o próprio Manuel da Nóbrega propôs alterações práticas, como a permissão para as casas de “meninos” receberem bens que as mantivessem.

uniformidade de orientação da crescente atividade educativa da Ordem” (FRANCA, 1952, p. 16).

Quanto às fontes do *Ratio Studiorum*, conforme assinalado, a Universidade de Paris, centro mais brilhante da cultura européia e do humanismo renascentista, foi a mais forte. A preferência de Loyola era baseada na convicção da superioridade dos métodos parisienses sobre os demais, uma vez que ele havia freqüentado também outras universidades, como a de Salamanca e de Roma, e, portanto, tinha elementos para distingui-las e compará-las. Outra influência foi a tradição clássica. Os escritores do século XVI recorriam à autoridade dos clássicos para corroborar preceitos mais simples, como: “Respeita os velhos, assim o ensina Cícero. Sê forte na adversidade, é o exemplo que te deixou Alcibiades. Usa das riquezas com moderação, Ovídio e Plauto o aconselham” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 31). Ademais, grande parte dos educadores do Renascimento sofria influência de clássicos antigos como Aristóteles (384-322 a.C), Sêneca (4 a.C – 65 d.C) e Plutarco (46-126 d.C). Além deles, a pedagogia européia do século XVI valorizava sobretudo Marco Fábio Quintiliano (35- 100 d.C), orador e educador, primeiro professor a ocupar uma cátedra pública de retórica latina em Roma com salário elevado e cuja obra é o melhor guia para conhecer-se os ensinamentos praticados na escola da antiguidade clássica. A sua moderação, bom senso e conhecimento psicológico da criança e da arte de educá-la exerceram verdadeira fascinação sobre

a posteridade⁵.

A influência da antiguidade clássica restringiu-se ao ensino das humanidades, enquanto no ensino da teologia e da filosofia, preponderou a tradição escolar da Idade Média, especialmente no que diz respeito à orientação tomista, que deveria ser seguida por todos os professores. Os preceitos filosóficos de Tomás de Aquino (1225-1274) constituíam-se em tronco de toda a ação jesuítica, fato que não conflitava com a dinâmica das aulas praticadas nos colégios, cuja pedagogia foi classificada por Leonel Franca como ativa. Segundo ele, a aula organizava-se como uma pequena sociedade, onde cada estudante tinha sua função a desempenhar. “Todo o grupo está dividido em dois campos; de um e de outro lado, uma hierarquia viva, bem constituída, sujeita a contínuas modificações impostas pelo merecimento pessoal” (FRANCA, 1952, p. 84). Ele afirma ainda que a aula era, antes de tudo, uma sala de exercícios. Para afastar o fastio, que poderia entorpecer o entusiasmo dos jovens, o professor deveria aplicar múltiplos, variados e interessantes exercícios a fim de dar vida à lição. No

⁵ Manacorda (1989), no livro *História da Educação*: da antiguidade aos nossos dias, ao estabelecer a crítica aos métodos constritivos e ao sadismo pedagógico contra a criança, dispensa grande atenção a Marco Fábio Quintiliano no capítulo sobre a educação na Roma Antiga. Na obra *A formação do orador*, Quintiliano trata da educação desde a infância até o nível de um orador plenamente habilitado, aborda a escola real e discorre sobre a escola ideal, que ele queria, dando ênfase à gramática, que, segundo Manacorda, seria uma escola de cultura geral.

entanto, mais importante do que a organização da aula era a própria natureza do ensino, ministrado para atingir a arte perfeita da expressão. A constante atividade dos alunos de exprimir-se de viva voz ou por escrito é justificada por Leonel Franca como essencial à formação humanista, na qual o aspecto artístico deveria predominar sobre o científico. Manacorda, por sua vez, lembra que o conteúdo herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado pelos jesuítas “para ser utilizado a serviço do objetivo religioso” (MANACORDA, 1989, p. 202).

Currículos e regras de estudo no *Ratio Studiorum*

Contemporaneamente à afirmação do modo de produção capitalista, a burguesia mercantil iniciava um movimento de substituição da velha cultura das escolas episcopais e paroquiais, passando a elaborar uma escola e cultura novas. Nesse contexto de transição, segundo Manacorda, encontram-se:

[...] mestres autônomos, mestres com proschulos [monitores], mestres associados em cooperativas, mestres capitalistas que assalariavam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. Outra forma típica na época posterior, embora minoritária, será o preceptor da

casa, o instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores. (MANACORDA, 1989, p. 174).

A época caracterizava-se, portanto, por uma variedade de relações típicas da transição que marcou a Modernidade, comportando até mesmo o preceptor, variedade essa que, no futuro, seria substituída pelo mestre da escola laica e pública. Esta, na crítica que Marx lhe dispensaria no século XIX, deveria ser livre da ingerência do Estado e da Igreja. Aqui, porém, estamos perante uma prática pedagógica que, a despeito da tendência da época, visava exatamente manter a escola sob o domínio da Igreja, fator necessário para combater os movimentos reformadores que surgiam no seu interior. Nesse contexto, a prática pedagógica dos jesuítas tinha um objetivo muito claro: a renovação cristã, isto é, a formação do aluno de acordo com os preceitos da Igreja Católica. Para isso, tudo dependia do professor.

Para os cursos superiores e secundários, o *Ratio* organizou currículos precisos e pormenorizados. Os cursos, denominados “currículos” eram: Currículo teológico; currículo filosófico; currículo humanista. Este último corresponderia hoje ao secundário e abrangia cinco classes no *Ratio*: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média, gramática inferior. Essas classes eram caracterizadas por graus (A e B), só podendo ser promovido à classe superior o aluno que tivesse tido perfeita assimilação do grau inferior. Dessa forma, muitas vezes, o currículo dilatava-se por seis ou sete anos. O objetivo do

Currículo Humanista era a arte articulada da composição, oral e escrita. O latim e o grego eram as disciplinas dominantes; o vernáculo, a história e a geografia eram ensinados concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos. No latim eram utilizadas obras de Cícero, Ovídio, Virgílio, César, Tito Lívio e Salústio, enquanto no grego eram estudados Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, e Píndaro. A duração da aula abrangia cinco horas diárias divididas em duas e meia pela manhã e duas e meia pela tarde, sendo estas minuciosamente distribuídas entre o grego, o latim, a prosa, a poesia, e os diversos exercícios escolares como preleção, lição de cor, composição e desafio. Tudo isso visando a maior variedade nas ocupações dos alunos.

A ênfase recaía sobre os estudos de latim e grego, visto que as línguas vernáculas (nacionais) não tinham, ainda, a relevância que passaram a ter com a formação das nacionalidades e o enriquecimento das literaturas nacionais. Conforme essa tendência acentuava-se, os jesuítas passaram a adaptar-se às novas exigências, de tal modo que o próprio fundador da Companhia, em carta de 1º de janeiro de 1566, se manifestou sobre a necessidade de os padres expressarem-se na língua da terra em que vivessem, embora o *Ratio* enfatizasse mais de uma vez a necessidade de se falar apenas em latim nas aulas e nunca “servir-se do idioma pátrio” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 184). Ao mesmo tempo, como escreveu Durkheim, os jesuítas, por terem se constituído em uma Ordem que primava

por estar no século, isto é, misturar-se ao mundo, deveriam “abrir-se às idéias que reinam nele. Para poder dirigir melhor o século, deve falar a língua dele” (DURKHEIM, 1995, p. 218).

Quanto à metodologia adotada pelo *Ratio*, compreendia os processos didáticos necessários à transmissão do conhecimento. A preleção, por exemplo, consistia de uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deveria estudar para, depois, expor ao professor. Além da transmissão do conhecimento, previa estímulos pedagógicos que assegurassem o êxito educativo, dentre os quais os desafios em sala de aula tendo como princípio a emulação. Neste caso, os alunos eram divididos em dois campos e prêmios eram atribuídos aos vencedores como incentivo poderoso à competição. A metodologia não descartava os castigos corporais, os quais eram aplicados quando não bastassem as boas palavras e exortações, embora, segundo a tradição que remontava a Inácio de Loyola, não convinha que os professores da Companhia castigassem, a não ser com palavras. Para a tarefa do castigo físico, recorria-se a um oficial de fora, o Corretor, que administrava a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de Estudos.

O padre Leonel Franca assim justifica tal medida:

Os golpes não deviam normalmente passar de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Nem tão pouco se devia aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas. Não se

visava nem ferir nem humilhar o aluno mas apenas causar-lhe uma pequena dor física, que, na primeira idade, é, para certos temperamentos, um meio disciplinar de eficácia incontestável. (FRANCA, 1952, p. 63).

O castigo poderia não ter a intenção de humilhar, mas, para termos essa certeza seria preciso que a voz de quem sofreu os golpes também tivesse ficado registrada. A questão disciplinar era um dos eixos da pedagogia jesuítica. Professores e estudantes estavam obrigados a obedecer cegamente as regras estipuladas no plano de estudos da Companhia. A propósito, várias delas tratavam de disciplina e punições. Nas *Regras Comuns Aos Professores das Classes Inferiores*, a de número 39, intitulada *Cuidado da disciplina* prescrevia:

Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 190).

Em seguida, a regra 40, denominada *Modo de castigar*, determinava:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) [...]. Ao Prefeito deixe

os castigos mais severos ou menos acostumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam a aceitar os castigos físicos. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 192).

O tema aparece também na Regra 38 do *Professor de Matemática*, que ordenava:

Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes e aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante de maneira conveniente. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 174).

Enquanto o *Ratio Studiorum* era elaborado transcorria o primeiro século da colonização portuguesa no Brasil. Os padres jesuítas que aqui atuaram desde 1549, quando a primeira leva chegou com Manuel da Nóbrega (1517-1570), desconheciam as suas determinações e pautaram suas ações de catequese e ensino na improvisação e no pragmatismo que as condições do meio impunham, daí denominarmos a pedagogia desse século inicial de brasílica. Mesmo assim, aspectos fundamentais do método de ensino jesuítico não eram ignorados, tal como é possível perceber, por exemplo, na carta que o padre José de Anchieta (1534-1597) escreveu a Inácio de Loyola em março de 1555 mencionando os castigos e a emulação entre alunos: “O ensino dos meninos aumenta dia a dia o que mais nos consola,

os quais vêm com gosto à Escola, sofrem os açoites e têm emulação entre si” (ANCHIETA, 1957, p. 194).

A pedagogia católica do século XVI não foi a única a considerar a necessidade de castigos. Também os reformadores consideraram úteis os pequenos prêmios e castigos como recurso para corrigir os alunos, fato que mostra quão arraigada ainda era a prática de humilhá-los e sujeitá-los fisicamente, embora bem atenuada se comparada às épocas anteriores. A propósito dessa postura menos dura, Comenius, em sua *Didáctica Magna*, obra mais importante da concepção reformadora, no capítulo “Da disciplina escolar”, adverte para a necessidade da disciplina, citando um provérbio boêmio⁶ que dizia *uma escola sem disciplina é um moinho sem água*. Mas, daí “não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção” (COMENIUS, 1987, p. 401). Notamos, assim, que a crítica dos humanistas contribuiu para amenizar uma prática que tinha origem na educação da antiguidade.

Voltando ao *Ratio Studiorum*, o teatro foi outro instrumento educativo regulamentado nele objetivando não só o domínio e confiança de si como também a formação cívica, moral e religiosa dos alunos. As encenações eram extraídas da Escritura na maior parte das vezes, ou dos

⁶ Comenius nasceu na região da Morávia, que pertencia ao antigo Reino da Boêmia, hoje integrante da República Tcheca, daí a expressão provérbio boêmio.

acontecimentos da antiguidade clássica. O idioma e as composições apresentadas durante o século XVI eram quase todas em latim. Só mais tarde ele foi superado pelas línguas vernáculas.

Todos esses recursos combinados entre si tinham, segundo Leonel Franca, um fim único: a educação integral do aluno. Mas devemos entender por educação integral a formação religiosa. Qualquer educação que não privilegiasse este aspecto não seria, para os jesuítas, uma educação humana integral. Todo o esforço didático estava, então, voltado à obtenção desse resultado: a assimilação e aceitação da doutrina católica. Este aspecto deve ficar claro na interpretação do *Ratio* para que não se cometa o equívoco de analisar o método pedagógico dos jesuítas fora de seu contexto e do seu objetivo principal. A Companhia de Jesus foi criada para cumprir esta tarefa e é por isso que consta como um dos seus ministérios mais importantes “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Cristo e Redentor” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 119). Este objetivo está ora explícito ora implícito nas páginas do *Ratio Studiorum*. Especialmente no tocante às *Regras dos Professores* não só é nítida a concepção pedagógica dos jesuítas, como também a concepção filosófica de mundo que a Igreja Católica professava no século XVI. Para exemplificar, citaremos trechos referentes às *Regras do Professor de Teologia* (Escolástica). Nesse rol consta, por exemplo, a regra *Seguir Santo Tomás*: “Em Teologia escolástica sigam os nossos religiosos a

doutrina de Santo Tomás; considerem-no como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 152). Mais adiante, na regra *Defender Santo Tomás ou omitir a questão*, lê-se: “Não basta referir as opiniões dos doutores e calar a própria; defenda, como se disse, a opinião de Santo Tomás ou omita a questão” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 156).

A exigência da Companhia de Jesus sobre a defesa de Santo Tomás de Aquino não se limitava aos professores de Teologia, estendendo-se também aos de Filosofia, tal como se lê nas Regras denominadas *Autores infensos ao Cristianismo*: “Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhe cobrem afeição” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159). Por “autores infensos ao cristianismo” o *Ratio* referia-se principalmente ao célebre filósofo espanhol de origem árabe, Muhammad ibn Rushd, conhecido como Averróis (1126-1198), de quem os jesuítas tinham verdadeira prevenção, estabelecendo total vigilância contra a divulgação de seu pensamento. Uma regra específica chamada *Averróis* constava do *Ratio Studiorum*, e fixava: “Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios e, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159). A rejeição a Averróis decorria do fato de ele

ter interpretado os textos de Aristóteles chegando a conclusões incompatíveis com a fé cristã, o que motivou as autoridades eclesiásticas a acreditarem que qualquer adesão ao aristotelismo implicava compromisso com as ideias racionalistas. Assim, é importante considerar que:

[...] a Igreja tentou barrar a filosofia de Aristóteles por duas razões fundamentais: primeiro, porque era uma filosofia cujos princípios negavam os dogmas fundamentais do cristianismo como a criação do mundo por Deus, a Providência Divina e a imortalidade da alma. Segundo, porque seguir Aristóteles significava abandonar o platonismo que, desde Santo Agostinho, se tornara a filosofia oficialmente seguida pela Igreja e por todos os grandes representantes do pensamento cristão. (COSTA, 1997, p. 16).

Por essa razão, os jesuítas insistiam na desvalorização de Averróis, propondo diminuir a sua autoridade, conforme se pode ler:

Não se filiar em seita filosófica – não se filie nem a si nem a seus alunos em seita alguma filosófica como a dos Averroistas, dos Alexandristas e semelhantes; nem dissimule os erros de Averróis, de Alexandre e outros, antes tome daí ensejo para com mais vigor diminuir-lhes a autoridade. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159).

Os professores da Companhia de Jesus deveriam seguir unicamente Tomás de Aquino, que optara pelo aristotelismo, rompendo com a tradição platônico-agostiniana, incompatibilizando-se com

os tradicionalistas, mas, ao mesmo tempo, não aceitara o radicalismo racionalista dos seguidores parisienses de Averróis. Dessa forma, o sistema tomista “se caracteriza pela presença das mais profundas exigências racionais, que, no entanto, nunca chegam a comprometer o conteúdo essencial da revelação cristã” (COSTA, 1997, p. 19). Por essa razão, a obediência ao seu pensamento deveria prevalecer. Quando isso não fosse possível, restaria aos professores da Companhia demonstrar “pesar e reverência”, tal como ordenava a regra *Santo Tomás*: “De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito; seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 159).

A leitura do *Ratio Studiorum* permite concluir que o controle sobre os conhecimentos ministrados pretendia ser total, inclusive sobre os livros que podiam ou não ser lidos, já que no Concílio de Trento havia sido elaborada a lista das obras proibidas, reforçando as medidas da Inquisição. A regra denominada *Livros que se devem dar aos estudantes* fixava:

Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles [comentários de Santo Tomás] para os filósofos, um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia,

cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 143).

Tanto o que deveria ser ensinado quanto a forma de ensinar e de desenvolver todas as atividades nos colégios da Companhia estão descritas e regulamentadas no *Ratio Studiorum*. O conteúdo do ensino estava pautado pela formação católica e baseado na filosofia de Tomás de Aquino. Quanto à metodologia do ensino, as regras são bastante minuciosas e claras. Observemos, por exemplo, o que determinava a regra sobre sabatinas:

Sabatina – No sábado recorde-se tudo o que foi ensinado na semana. Se, de quando em quando, se oferecem alguns para responder sobre todas estas lições ou sobre um livro inteiro, escolha o professor os melhores e os demais o ataquem, cada qual com duas ou três perguntas; e não fique isto sem recompensa. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 185).

Como se vê, a recompensa era um mecanismo pedagógico muito característico do sistema jesuítico e cumpria a função de emulação, conforme mencionado anteriormente, ou seja, com os pequenos prêmios, esperava-se estimular nos demais alunos o desejo de superar o vencedor. Manter o silêncio nas aulas e praticar a modéstia também eram requisitados dos alunos, como se lê a seguir sobre a regra denominada *Silêncio e modéstia*: “Procure com particular cuidado que observem todos o silêncio e a modéstia: não passem pela aula, não mudem de lugar, não passem de

um lado para outro presentes ou bilhetes, não saiam da aula, principalmente dois ou mais ao mesmo tempo” (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 190). Podemos ler nas entrelinhas dessa regra todo um conjunto de práticas que sempre caracterizaram a vida estudantil. Passar bilhetes nas aulas, pensar em coisa alheia ao estudo, andar de um lado para o outro, escapar da rotina enfadonha do ensino, do autoritarismo do mestre, dos castigos, ganhar a liberdade dos corredores, do pátio, da rua, são estratégias praticadas pelos alunos desde que a escola existe. Outra regra, designada *Apresentação aos exames*, prescrevia o ritual das provas e mostrava preocupação com os detalhes da argüição, a postura dos alunos, a observância ao professor:

Quando se apresentem para o exame oral, levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais não de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestem toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 178).

Em síntese, o *Ratio Studiorum* está composto por 467 regras⁷ destinadas a disciplinar e padronizar todo o sistema de

⁷ Saviani, em *História da idéias pedagógicas*, mostra um equívoco na impressão do *Ratio* no Brasil, pois, nele, Leonel Franca afirma que as *regras dos exames escritos* são 16, mas constam 11. As *regras comuns aos professores das classes inferiores* aparecem como sendo 30, mas são 50. Esse cotejamento permitiu a Dermeval Saviani afirmar com segurança que as regras são 467.

ensino jesuítico, abrangendo os seguintes aspectos da vida nos colégios: Regras do provincial (40), regras do reitor (24), regras do prefeito de estudos superiores (30), regras comuns a todos os professores das faculdades superiores (20), regras particulares dos professores das faculdades superiores (49), regras dos professores de filosofia (27), regras do prefeito de estudos inferiores (50), regras dos exames escritos (11), normas para a distribuição de prêmios (13), regras comuns aos professores das classes inferiores (50), regras particulares dos professores das classes inferiores (59), regras dos estudantes da Companhia (11), regras dos que repetem teologia (14), regras do bedel (7), regras dos estudantes externos (15), regras das academias (47).

Conclusão

O método pedagógico dos jesuítas foi elaborado no mesmo século em que as pedagogias dos movimentos reformadores também começavam a ser formuladas. Tal fato contribuiu para a expansão da educação escolar, além de revelar a força que a religião ainda exercia nesse campo, já que os dois movimentos, Reforma e Contra-Reforma, valorizaram as escolas. A concepção do mestre tcheco Comenius, principal nome da pedagogia moderna, já comportava elementos do que hoje chamamos de método ativo. O *Ratio Studiorum*, por sua vez, enfatizava a memorização, a repetição e a preleção do mestre, embora Leonel Franca também designasse esse método de ativo, ou seja, uma “sala de exercícios”. Os colégios jesuíticos visavam uma

educação de caráter humanista, embora tal humanismo já estivesse depurado dos elementos que, aos olhos da Companhia de Jesus, pudessem colocar em risco a fé católica.

Se a concepção de educação dos reformadores acelerou a edificação de um sistema escolar laico e público, a da Igreja Católica manteve-se arraigada ao princípio segundo o qual era dela a prerrogativa de educar. No entanto, apesar disso, a ação pedagógica da Igreja Católica acabou por contribuir significativamente para dar vida a novas instituições escolares ligadas ao modelo do colégio. Outro aspecto importante na comparação entre as duas pedagogias é a constatação de que a concepção pedagógica oriunda da Reforma inovou ao preconizar a relação entre educação intelectual e profissional, enquanto a da Contra-Reforma centrou-se na primeira.

Por todas essas razões, a concepção jesuítica de ensino foi classificada por Saviani de “pedagogia tradicional”. Para ele, essa pedagogia:

[...] se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve

empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2007, p. 58).

Quando o *Ratio Studiorum* foi formulado, a tendência histórica da educação ocidental era caminhar rumo à laicidade e à estatização. Uma escola mantida pelo Estado, mesmo nos países da Reforma, que ainda mantiveram a orientação religiosa no ensino, era o prenúncio do que iria vigorar mais tarde com a instituição do Estado burguês. A ação da Reforma no campo da educação, ao exigir que o poder político instituisse e mantivesse escolas elementares para meninos e meninas, contribuiu mais celeremente para a expansão da escola. Na contramão, o sistema jesuítico recuava aos moldes da escola medieval, nascida nos mosteiros e catedrais, fato que levou Durkheim a considerar que, com os jesuítas, “o centro da vida escolar vê-se levado de volta aonde estava três ou quatro séculos antes, ou seja, dentro do próprio santuário” (DURKHEIM, 1995, p. 219). Por isso, ia contra o sentido “de nossa evolução escolar”, completou o autor. Recorremos ao jesuíta Leonel Franca para reforçar a análise de Durkheim:

Os primeiros jesuítas não desceram a campo, em matéria de educação, como revolucionários ou inovadores. Não pretenderam romper com as tradições escolares vigentes nem mesmo trazer-lhes contribuições inéditas. Ajustaram-se às exigências mais sadias de sua época e procuraram satisfazer-lhes com a perfeição que lhes foi possível. (FRANCA, 1952, p. 27).

Por seu lado, Franco Cambi vê na educação dos jovens oriundos dos grupos dirigentes a principal distinção entre a pedagogia reformadora e a contra-reformadora. Para ele, o movimento da Reforma

[...] privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto o segundo [Contra-Reforma], sobretudo com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente. (CAMBI, 1999, p. 256).

É importante levar em conta ainda que as Igrejas nascidas da Reforma, se em um primeiro momento representaram esperança de renovação, depois de instituídas também se tornaram tão intolerantes quanto a Católica em relação a todo e qualquer comportamento que considerassem em desacordo com suas normas. Basta lembrarmos da rigidez implantada por Jean Calvin (1509-1564) na cidade de Genebra, modelo que resultou, entre outras intransigências, na condenação à morte, em 1553, do sábio espanhol Miguel Servet, que refutava a doutrina cristã da Santíssima Trindade por considerá-la contrária à lógica.

Finalmente, se a nossa intenção foi evidenciar os traços da pedagogia jesuítica por meio do estudo dos seus colégios, é preciso concluir que o *Ratio* exerceu influência nas iniciativas escolares da Europa daquela época e nas seguintes. Na Itália, por exemplo, isso pode ser con-

statado na Lei Casati de 1859, que tratou da administração da instrução pública e de seus graus, desde a instrução superior até a elementar⁸. Franco Cambi, ao tratar desse tema, considerou que tal influência ocorreu:

[...] especialmente no que diz respeito à realização de um sistema público de instrução [...]. O motivo é que, apesar da presença de muitos aspectos metodológicos ligados à tradição escolástica, a novidade dos colégios jesuíticos encontra-se na construção

de um ambiente educativo rigoroso e coerente, organizado segundo uma severa disciplina, mas aberto para fora através das cerimônias, dos prêmios e das disputas (CAMBI, 1999, p. 263).

Assim, a ordem dos jesuítas, ao colocar em prática um sistema orgânico de instrução que se afirmou em escala mundial, contribuiu para lançar os fundamentos da escola moderna, mesmo que, ao instituir os colégios, a sua finalidade fosse educar a jovem geração no espírito do catolicismo da Contra-Reforma.

Referências

- ANCHIETA, José de. Carta ao Padre Inácio de Loyola, Roma (São Vicente, março de 1555). In: LEITE, Serafim, SJ. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957. v. II, p. 193-209.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. *Educação em Questão*, Natal, v. 22, n. 8, p. 153-181, jan./abr. 2005.
- BOWDER, Diana. *Quem foi quem na Roma Antiga*: dicionário biográfico. Tradução de Maristela Ribeiro de Almeida Marcondes. São Paulo: Art Editora; Círculo do Livro, 1980.
- BRESSOLETTE, Claude. Vaticano I. In: LACOSTE, Jean-Yves (Org.). *Dicionário crítico de teologia*. Tradução de Paulo Meneses et al. São Paulo: Paulinas; Edições Loyola, 2004. p. 1819.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

⁸ A lei tem o nome do ministro Casati e foi aprovada pelo rei Vítório Emanuel II, a 13 de novembro de 1859, sem consulta parlamentar. Manacorda, em livro já citado, fornece os pormenores de todos os graus de ensino que ela instituiu, além dos aspectos ligados aos professores e alunos, embora estes, segundo o autor, só fossem lembrados como “objeto passivo das sanções disciplinares” (MANACORDA, 1989, p. 291).

- COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução e tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987.
- COMPANHIA DE JESUS. *Ratio Studiorum*: o método pedagógico dos jesuítas. Tradução de Leonel Franca. *O método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Agir, 1952.
- COSTA, José Silveira da. *Tomás de Aquino*: a razão a serviço da fé. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Logos).
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Düring*: filosofia, economia política, socialismo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FRANCA, Leonel. Apresentação. In: COMPANHIA DE JESUS. *Ratio Studiorum*: o método pedagógico dos jesuítas. Tradução de Leonel Franca. *O método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Agir, 1952.
- LEITE, Serafim S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Livraria Civilização Brasileira; Instituto Nacional do Livro, 1938-1950. t. I-X.
- _____. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1563)*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956-1958. t. I-III.
- LOYON, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da Antigüidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

A contribuição de Paulo Freire para a educação popular: uma análise do GT de Educação Popular da ANPEd*

The contribution of Paulo Freire to democratic education: an analysis of the Work Group on Democratic Education From ANPEd

Ruth Pavan**

* Versão revisada e ampliada do trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

** Doutora em Educação. Professora do PPGE-UCDB. Endereço: Rua das Paineiras, n. 1000, ap. 32. Bairro Gomes, Campo Grande, MS. CEP: 79022-110. E-mail: ruth@ucdb.br.

Resumo

O artigo analisa a importância que Freire tem ocupado no GT de Educação Popular no período de 2003 a 2007. A referência de análise é a própria teoria de Freire, pois entendemos que ele continua fundamental para pensar a educação numa perspectiva crítica e popular. Freire é utilizado principalmente para destacar sua importância para a educação popular nas décadas de 60 e 70, para fundamentar a prática pedagógica dialógica e o compromisso com os oprimidos. Concluímos que apesar de Freire ser citado na maioria dos trabalhos listados para a apresentação, sua presença no GT é menor do que o potencial de Freire, uma vez que os interesses e as causas defendidas por Freire estão umbilicalmente ligados aos interesses e causas da educação popular.

Palavras-chave

Educação popular. Paulo Freire. Educação dialógica.

Abstract

The study analyses the importance that Freire had in the Work Group on Democratic Education over the period from 2003 to 2007. The analysis reference is the actual theory of Freire, consequently we understand that he continues to be fundamental to the thinking of education from a democratic and critical perspective. Freire is used mainly to bring out his importance in democratic education in the 60s and 70s. to found the practice of dialogic pedagogy and the commitment to the oppressed. We concluded that although Freire was cited in the majority of the studies listed for presentation, their presence in the Work Group is lower than Freire's potential, since the interests and the causes defended by Freire are inextricably linked to the interests and causes of democratic education.

Key-words

Democratic education. Paulo Freire. Dialogical education.

1 Situando Paulo Freire

Por mais que Freire seja conhecido no campo da educação e mais ainda no campo da educação popular, entendemos que é pertinente salientar algumas de suas idéias para contextualizar nosso artigo, bem como destacar alguns autores da teoria crítica que fazem referência a Paulo Freire, como McLaren (1997), Giroux (1997) e Apple (2006).

Lembramos que Freire (2002, p. 116), sempre criticou a sociedade neoliberal, afirmando ser radicalmente “[...] contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura”. Freire reiteradamente falou/escreveu sobre a educação articulando-a com o contexto social e político. Nas palavras do próprio Freire (2002, p. 114):

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levem. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Freire (2004), nunca deixou de lutar pela transformação da sociedade e de questionar o poder dominante. Nunca abriu mão do sonho da mudança radical, da luta pela construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico e democrático como do ponto

de vista político, racial, sexual e educacional: “É por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe.” (FREIRE, 2004, p. 38).

A partir da linguagem freireana, é possível usar alguns conceitos que contêm uma clara caracterização do processo educativo popular. Um deles é o conceito de consciência, ou melhor, de conscientização que deve acompanhar o processo educativo.

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça. (FREIRE, 1994, p. 225)

Além disso, as relações dialógicas entre educando e educador, fazem parte de todo o processo educativo, bem como o caráter político e transformador da educação, questionando permanentemente a que interesses a educação está servindo: “Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende” (FREIRE, 2004, p. 38). Desnecessário dizer que Freire sempre defendeu radicalmente os oprimidos, buscando a libertação de todas as formas de opressão.

Feitas estas breves observações, passamos a destacar algumas idéias de educadores críticos que reconhecem em Paulo Freire, um teórico original e profun-

damente coerente com suas convicções. Apple (2006) lembra que foi com ativistas brasileiros e principalmente com Paulo Freire que aprendeu a construir uma educação digna:

Meu trabalho intenso com os ativistas brasileiros, e o que aprendi com eles, começou no meio da década de 1980, logo depois que se extinguiu o governo militar apoiado pelos Estados Unidos. Esse trabalho continuou por meio da intensa interação que tive com Paulo Freire e tornou-se ainda mais intenso, pois ajudei o Partido dos Trabalhadores – e com eles aprendi – a construir uma educação digna no Brasil. (APPLE, 2006, p. 13)

Para McLaren (1997), Freire não só representa um revolucionário em educação comprometido com a libertação dos oprimidos, com a luta pela justiça social e a transformação da educação, mas sua pedagogia adquiriu um *status* legendário. Sua pedagogia

[...] começou como um meio de conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros, atingiu um *status* legendário através dos anos. Poucos educadores caminham tão sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da cultura. (MCLAREN, 1997, p. 327)

De modo semelhante, Giroux (1997) refere-se a Freire, lembrando que ele não é apenas um homem do seu tempo, mas também um homem do futuro, que contribui muito para a pedagogia crítica: “Em conclusão, a obra de Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é par-

tidária de sua essência; em sua origem e intenções, ela é a favor de ‘optar pela vida’” (GIROUX, 1997, p. 156).

Terminamos nossos apontamentos iniciais, fazendo nossas as palavras de Giroux. Quando se refere a Paulo Freire, o autor salienta que sua fala, prática e visão:

[...] representam um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. [...] A obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar. (GIROUX, 1997, p. 156)

2 Situando o trabalho e os procedimentos de análise

O trabalho tem como objetivo analisar a importância que Paulo Freire tem ocupado no GT de Educação Popular no período de 2003 a 2007. A referência de análise é a própria teoria de Freire, pois entendemos junto com os autores anteriormente citados, que ele é fundamental para pensar a educação no contexto atual, numa perspectiva crítica e popular.

Para Silva (2000), teoria crítica é aquela que está centrada “[...] na análise dos mecanismos pelos quais a sociedade capitalista contemporânea tende a ampliar suas formas de dominação cultural e ideológica” (SILVA, 2000, p. 105). Em termos educacionais, isto significa centrar-se no “[...] questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução de formas de dominação de classe” (SILVA, 2000, p. 106).

Portanto, a teoria crítica parte do entendimento de que “[...] nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 139).

Sem abrir mão dessa perspectiva, entendemos que, apesar de que a dominação e exploração frequentemente tenham sido pensadas “[...] em termos de classe – e é de suma importância continuar a pensar sobre elas nestes termos –, é essencial que reconheçamos sempre a multiplicidade de relações de poder que circundam raça, sexo e ‘habilidade’” (APPLE, 2000, p. 44).

Nesse sentido cabe destacar que Freire nos seus últimos escritos incorporou novas dimensões na sua crítica. O autor, ao escrever sobre o machismo afirmou: “E não se diga que este é um problema menor porque na verdade, é um problema maior” (FREIRE, 1999, p. 68). Da mesma forma que incorporou a discussão de gênero, incluiu também a discussão de raça: “A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe” (FREIRE, 1999, p. 156). Argumenta ainda, que essas dimensões sejam analisadas sem ignorar o “corte de classe” (FREIRE, 1999, p. 156).

Portanto, o trabalho justifica-se pela relevância que Freire tem para o campo da Educação Popular, desde a sua experiência na Educação de Jovens e Adultos, “Estudar é mesmo uma tarefa penosa, às vezes até cansativa. Mas quando o jovem aprende, sente dentro dele, quando ilumina, quando decifra o objeto de estudo ele explode de alegria.” (2004, p. 269), bem como sua

contribuição teórica original para pensar a educação popular como um campo de características específicas, onde o compromisso com a libertação dos oprimidos é central:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo de resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 2002, p. 113-114)

Ainda nessa “justa ira” contra as transgressões éticas e o compromisso com uma sociedade liberta das opressões, Freire afirmou: “Não é possível deixar de mudar um mundo onde há milhões de brasileiros morrendo de fome” (FREIRE, 2004, p. 236). E eles, infelizmente, “[...] não deixarão de morrer de fome, a não ser que a gente mude as estruturas políticas, econômicas, ideológicas, do país e da sociedade. E mudar não é só preciso, é possível” (FREIRE, 2004, p. 237).

Por isso, acreditamos que refletir sobre a pergunta central desse trabalho (Qual é a contribuição de Freire para a educação popular segundo o GT de educação popular da ANPED?) poderá servir de subsídio para os educadores/pesquisadores preocupados com a educação popular e os processos de libertação de todas as formas de opressão.

Para dar conta do objetivo, fizemos uma primeira leitura de todos os trabalhos

aprovados para a apresentação no GT nos últimos cinco anos, classificando-os em textos que citam Freire e textos que não mencionam Freire. Na segunda fase da análise, nos detivemos nos trabalhos que citam Freire para: a) identificar as obras de Freire citadas; b) identificar os trabalhos que utilizam Freire como referência principal e os que o utilizam sem ser central; c) analisar com que finalidade Freire é citado nos trabalhos.

3 A presença de Freire no GT de Educação Popular

Quanto à presença de Freire no GT de Educação popular, obtivemos os seguintes resultados: em 2003, dos 10 trabalhos¹ apresentados, seis citam Freire (60%); em 2004, dos 11 trabalhos listados na programação do GT, seis citam Freire (54,5%); em 2005, dos 14 trabalhos listados na programação oficial, oito citam Freire (57,15); em 2006, dos 13 trabalhos² listados na programação, nove citam Freire (69,2%); por fim, em 2007, dos 14 trabalhos listados na programação oficial do GT, 10 citam Freire (71,42%). Neste sentido, uma primeira observação a ser feita é que Paulo Freire continua sendo uma referência importante para o campo da educação popular, uma vez que do período analisado, dos 62

trabalhos listados na programação do GT, 39 citam Freire, ou seja, mais da metade, ou mais precisamente, 62,9%.

Quanto às obras de Freire citadas nos trabalhos, bem como a recorrência dessas obras e a quantidade de obras citadas, obtivemos os seguintes resultados:

a) Em 2003, nos trabalhos que citam Freire, a obra mais citada foi *Pedagogia do Oprimido*, (citada em quatro trabalhos), seguida de *Pedagogia da Esperança* (citada em dois trabalhos). As obras citadas em apenas um trabalho foram: *A sombra desta mangueira*, *Educação como prática de liberdade e Teorias da educação popular* (Freire com Cezar Nóbrega). Neste ano, há também um trabalho que faz referência a Freire durante o texto, mas não cita nenhuma obra específica. Ainda em relação ao ano de 2003, considerando a quantidade de obras citadas temos o seguinte: quatro obras (um trabalho), duas obras (dois trabalhos), uma obra (dois trabalhos); nenhuma obra, mas cita Freire (um trabalho)

b) Em 2004, nos seis trabalhos que citam Freire, novamente a obra *Pedagogia do Oprimido* é a mais citada (em quatro trabalhos), seguida da *Pedagogia da Esperança* (dois trabalhos). As demais obras citadas aparecem em apenas um trabalho. São elas: *Educação como prática de liberdade*, *Extensão ou comunicação*, *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (Com Antonio A. Nogueira), *Conscientização: teoria e prática da libertação*, *Política e educação* e *Pedagogia da autonomia*. Novamente um trabalho cita Freire ao longo do texto, mas não cita nenhuma obra. Em relação à quantidade de obras citadas,

¹ A programação oficial contém doze trabalhos, mas dois não estão nos anais e portanto, não puderam ser considerados.

² Na verdade contém 14 trabalhos, mas um trabalho não está acessível, portanto foram considerados apenas 13 trabalhos.

temos: quatro obras (dois trabalhos), duas obras (um trabalho), uma obra (dois trabalhos), nenhuma obra, mas menciona Freire ao longo do texto (um trabalho).

c) Em 2005, observa-se o mesmo: a obra *Pedagogia do Oprimido* é a mais citada, isto é, é citada em 7 dos 8 trabalhos que mencionam Freire. Em seguida temos *Pedagogia da autonomia* e *Educação como prática da liberdade*, citadas em dois trabalhos. Temos ainda, as obras, *Ação cultural para a liberdade*, *Educação e mudança*, *Extensão ou comunicação*, *Educação popular*, *Política e educação*, *Aprendendo com a própria história II* (em co-autoria com Sérgio Guimarães), *Pedagogia: diálogo e conflito* (em co-autoria com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães) citados em um trabalho cada. Quanto a quantidade de obras citadas, observamos o seguinte: sete obras (um trabalho), três obras (um trabalho), duas obras (dois trabalhos) e uma obra (quatro trabalhos).

d) Também em 2006, dos trabalhos que citam Freire, outra vez, a obra *Pedagogia do Oprimido* é a mais recorrente, sendo citada em cinco trabalhos. Depois temos várias obras que são citadas em dois trabalhos: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da indignação*, *Pedagogia da autonomia* e *Professora sim tia não*. Por fim, temos as obras citadas em apenas um trabalho: *Política e educação*, *Ação cultural como prática da liberdade*, *Extensão ou comunicação* e *Medo e ousadia* (em co-autoria com Ira Shor). Em relação ao número de obras citadas nos trabalhos temos o seguinte: quatro obras (um trabalho), três

obras (dois trabalhos), duas obras (três trabalhos) uma obra (um trabalho) e cita Freire sem citar a obra (um trabalho).

e) Por fim, em 2007, observamos uma pulverização das obras citadas de Freire, embora a *Pedagogia do Oprimido* continue sendo a mais citada nos trabalhos (três trabalhos). Três trabalhos citam duas obras: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da indignação* e *Pedagogia da autonomia*. Há uma grande quantidade de trabalhos que cita apenas uma obra. As obras citadas são *Pedagogia da esperança*, *Ação cultural como prática da liberdade*, *Cartas a Guiné-Bissau*, *Conscientização: teoria e prática da libertação*, *Educação e mudança*, *A sombra da mangueira*, *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, *Vivendo e aprendendo*, *A importância do ato de ler* e *A África ensinando a gente* (em co-autoria com Sergio Guimarães). Quanto ao número de obras de Freire citadas por trabalho observamos o seguinte: oito obras (um trabalho), três obras (um trabalho), duas obras (dois trabalhos), uma obra (quatro trabalhos) e Freire sem mencionar a obra (dois trabalhos).

Sintetizando esses dados, podemos observar que a obra *Pedagogia do Oprimido* continua sendo a que mais marca a educação popular, pois a análise demonstra que ela é citada em 23 dos 39 trabalhos (58,9%) que recorrem a Paulo Freire para fundamentar suas reflexões no campo da educação popular. Podemos destacar ainda que a maioria dos trabalhos que recorrem a Paulo Freire baseia-se em mais de uma obra, 22 de 39 trabalhos, (56,4%), pois como vimos 12 trabalhos

citam apenas uma obra (30,8%) e cinco trabalhos (12,8%) não citam nenhuma obra, mas fazem referência à Paulo Freire durante os seus textos. Porém apenas, 10 trabalhos dos 39 citam três ou mais obras, o que corresponde a 25,6% dos trabalhos.

Feitas estas observações a pergunta que cabe responder é: para fundamentar quais reflexões, Paulo Freire é utilizado, no GT de Educação Popular?

4 Paulo Freire, quando e com que finalidade?: análise dos trabalhos em que Freire não é central

Feito o mapeamento de Paulo Freire no GT de Educação Popular, passamos a apresentar os resultados da análise onde identificamos quando e com que finalidade Paulo Freire é mencionado nos trabalhos. Para tanto, optamos em classificar os trabalhos em que Freire é central (sete trabalhos) e trabalhos em que Freire é citado, mas não é central (32 trabalhos). Na análise dos trabalhos em que Freire não é central, nos trabalhos listados para a apresentação em 2003, obtivemos os seguintes resultados:

Azibeiro (2003) cita Freire, lembrando que as reflexões dos atuais estudos pós-colonialistas ou pós-ocidentalistas como a questão das diferenças culturais já estavam presentes na obra *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, ela cita Freire com um enfoque histórico. Ghiggi e Gonçalves (2003) citam Freire quando mencionam o movimento da cultura popular da década de 60 e apontam que a proposta de educação popular da década de 80 que estão

analisando fundamentava-se na prática pedagógica de Freire. Streck (2003) lembra as inúmeras marchas com as quais Freire sonhava e que ele mencionou pouco antes de sua morte. Cita ainda a sua luta na década de 60, afirmando que Freire remete a pensar numa articulação de diferentes lutas sociais, apontando-o como parceiro imprescindível na articulação dos movimentos sociais atuais, as idéias de Freire, principalmente o diálogo baseado em outros critérios de rigorosidade. Poli (2003) cita Freire para dizer o que é educação popular. Esteban (2003) faz referência ao diálogo proposto por Freire, como prática pedagógica necessária nas escolas públicas.

Nos trabalhos de 2004, nossa análise demonstra:

Vasconcelos (2004, p. 6) lembra a religiosidade presente na obra de Freire, lembrando que “não se quer, com isso, afirmar o caráter religioso da Educação Popular”, mas sua presença “indica uma característica epistemológica de suas práticas que grande parte da reflexão sociológica e pedagógica não conseguiu captar”. Ribeiro (2004, p. 10) menciona o processo de conscientização descrito por Freire, vendo-o como “a base para ligar os níveis individual, organizacional e comunitário do empoderamento”. Destaca ainda a necessidade da participação do educando, levando a autonomia, bem como a “capacidade ontológica de ser mais” (RIBEIRO, 2004, p. 13). Nascimento (2004, p. 3) faz referência a Freire, mencionando-o como um dos autores que contribui para “propor um estatuto para o profissional/

professor”, para defender a necessidade de incluir na escola a cultura local e afirmar a prática dialógica. Azibeiro (2004) cita Freire para lembrar que foi um dos seus grandes referências no início de sua trajetória na educação popular. Além disso, enfatiza a necessidade de o educador considerar e conhecer a realidade dos alunos. Salienta ainda, recorrendo a Freire, a opção epistemológica preocupada com a libertação, politização e emancipação das classes populares. Amâncio (2004) utiliza Freire para destacar o caráter transformador, dialógico e o processo de conscientização presente na educação popular. Também no trabalho de Oliveira (2004), Freire é citado para fundamentar a prática dialógica e libertadora.

Nos trabalhos de 2005, observamos o seguinte:

Weyh (2005, p. 6) cita Freire como um marco da educação popular e lembra baseando-se em Freire que “não poderá acontecer o processo de ‘libertação’ sem esta busca intencional de um projeto político-pedagógico emancipatório”. Adad (2005) menciona Freire, articulando a Pedagogia do Oprimido com a metodologia de pesquisa Sociopoética. Fantin (2005) aponta a importância de Freire nas experiências de educação popular nas décadas de 70 e 80, destacando o diálogo e os círculos de cultura. Fleuri (2005) lembra as “situações limites” das quais fala Freire na *Pedagogia do Oprimido* e da necessidade da prática dialógica. Marcon (2005) menciona o caráter utópico da educação freireana e a necessidade de os educandos serem vistos como sujeitos e não como objetos.

Krug (2005, p. 7) menciona a necessidade do respeito ao conhecimento das classes populares defendido por Freire para construir “uma escola que busque responder as necessidades das classes populares que hoje a acessam”.

Já nos trabalhos de 2006, verificamos:

Santos e Deluiz (2006) citam Freire fazendo referência a sua educação dialógica, ao compromisso de libertação dos oprimidos e a necessidade não só da leitura da palavra, mas da leitura do mundo, para a superação da sociedade capitalista. Melo Neto (2006), menciona Freire para destacar a educação para a liberdade, uma educação do interesse dos oprimidos, pautada na própria realidade dos oprimidos. Oliveira (2006, p. 9) utiliza Freire para fundamentar a prática pedagógica dialógica utilizada em uma experiência de educação popular, “pautada, sobretudo, nos princípios éticos e humanistas cristãos de Paulo Freire”. Fonseca (2006) enfatiza por meio de Freire a proposta dialógica, a valorização dos saberes populares, destacando o diálogo entre diferentes visões de mundo. Onofre (2006) recorre a Freire para enfatizar os limites da prática educativa e a condição de inacabamento do ser humano. Brayner³ (2006) cita Freire para destacar que a leitura do mundo pelo oprimido deve ser o objetivo final da educação. Pauly (2006, p. 14) faz referência à “metodologia

³ Destacamos que Brayner apresentou também um trabalho em 2007, mas como organizamos esta parte do texto pelos anos de apresentação, ele será mencionado novamente.

dialogica que transforma o senso-comum do povo em conhecimento científico”.

Por fim, nos trabalhos de 2007 que citam Freire, temos o seguinte:

Feitosa (2007) utiliza Freire como marco histórico da educação popular. Recorrendo a Brandão, Feitosa destaca que “a década de 60 foi marcada pelo surgimento de Paulo Freire e dos círculos populares de cultura, fatos que proporcionaram a sistematização de um ideário e de experiências do que hoje conhecemos por Educação Popular” (FEITOSA, 2007, p. 6). Streck (2007) também recorre a Freire como marco histórico, lembrando que antes dele pouco conhecemos⁴. Segundo ele, no Brasil, “os movimentos de cultura popular, o método Paulo Freire e as lutas clandestinas no período das ditaduras militares são sem dúvida fatores que marcam a emergência de um campo que se pauta por determinados princípios e por uma perspectiva metodológica distinta a partir de onde começa a dialogar com outras compreensões de educação” (STRECK, 2007, p. 2). O autor destaca ainda a intencionalidade revolucionária da pedagogia de Freire. Zucchetti e Moura (2007, p. 2) faz menção a Freire para apontá-lo como um dos autores que “reflexionam sobre a educação para além do espaço escolar”, ou seja, como um dos autores que faz a análise da educação privilegiando o campo social. Paula (2007) faz referência a Freire

para destacar que esse tem sido a fundamentação teórica básica no campo da educação popular, mas lembra que há muitos outros⁵. Falkembach (2007, p. 3) recorre a Freire para destacar que este, junto com Fals Borda, representou, nos anos 1950-70, um marco ao “desenvolverem produções capazes de realizar rupturas no plano epistemológico, subsidiando compreensão e crítica aos arranjos societais, aos modos de organização da educação e às formas dominantes de produção e uso do conhecimento”. Godinho (2007, p. 10) menciona Freire para salientar que a educação “é um ato de intervenção no mundo”. O título do trabalho de Brayer (2007), “Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo”, a primeira vista sugere a centralidade de Freire, pois a palavra diálogo faz parte da discussão de Freire. Entretanto, a leitura na íntegra do seu texto nos fez entender que ele é citado como um dos autores⁶ que faz referência ao diálogo, afirmando que não existe educação sem diálogo. Na verdade o autor questiona algumas ideias de Freire, afirmando que devemos nos “emancipar da própria emancipação” (p. 14). Backes (2007) recorre a Freire para questionar a ausência nos trabalhos apresentados no GT de educação popular de algumas categorias defendidas nas últimas obras de Freire, como as categorias de raça e gênero,

⁴ Destacamos que Streck (2007) ao enfatizar que antes de Freire pouco conhecemos não está sugerindo que não existam educadores populares. Seu texto discute o pensamento de José Martí.

⁵ Paula (2007), além de Freire, cita Brandão, Garcia, Noronha, Campos, Vasconcelos, Betto e Gadotti.

⁶ Brayner (2007) analisa, além de Freire, as contribuições de Hannah Arendt, Martin Buber e Habermas. Reiteramos que nosso interesse é por Freire.

que segundo a análise de Backes⁷ (2007) não são contempladas em nenhum dos trabalhos que utilizam Freire.

5 Paulo Freire, quando e com que finalidade?: análise dos trabalhos em que Freire é central

Segundo nossa análise dos 39 trabalhos que citam Freire, em apenas sete trabalhos ele é citado como referência principal, aparecendo ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho. Zitkoski (2003, p. 1) analisa as convergências entre Freire⁸ e Habermas que possam contribuir para o campo da Educação Popular, no sentido de “discutir a fundamentação de um novo projeto de sociedade emancipada, verdadeiramente democrática e cidadã”. O autor situa Freire com alguém que está na origem da Educação Popular, um pioneiro da transformação da opressão. Um autor que sempre refletiu sobre suas próprias posturas, atualizando sempre seu modo de pensar, como podemos observar segundo o autor, nas obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Zitkoski (2003, p. 3) destaca ainda que o desafio maior de Freire foi a libertação dos oprimidos, ou seja, “a humanização do mundo através da ação cultural libertadora”. Salienta ainda que Freire fez

uma releitura do Marxismo, evitando a lógica mecanicista ou determinista, o que segundo Zitkoski (2003), representa a originalidade de Freire na década de 60. Essa postura dialética de Freire, “constitui-se em uma *posição antropológica original* que deve servir de inspiração para hoje construirmos elementos teóricos fecundos para uma nova fundamentação do projeto social transformador” (ZITKOSKI, 2003, p. 6). Destaca ainda a dialogicidade como elemento significativo para a construção de uma nova racionalidade: “O conceito de dialogicidade em Freire é o *pano de fundo* de sua visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador” (p. 10). Segundo Zitkoski (2003, p. 14) Freire é fundamental ainda para fazer a crítica ao neoliberalismo. Nesta crítica, “Freire está denunciando as práticas desumanas dela decorrentes e mostrando a manipulação ideológica através de um discurso fatalista e conservador diante das crises produzidas pelo projeto político em questão”.

Outro trabalho em que Freire é central é de Damasceno (2005). A autora descreve uma proposta de educação popular em saúde desenvolvida por ela mesma. Nesta proposta, recorreu a Freire para trabalhar com os *círculos de cultura*, pois segundo ela, estava convencida “da importância do despertar para o diálogo e a participação como ato de criação e recriação” (p. 2). A autora recorre ainda a Freire para fundamentar a necessidade do processo de conscientização por meio de uma proposta de intervenção participativa, lembrando que para Freire, o método não

⁷ Destacamos que Backes (2007) não fez uma análise de Freire no GT de Educação Popular, ele fez sua análise tendo como referência o lugar da cultura no GT da educação popular.

⁸ Coerentes com nosso objetivo, nossa análise só se deterá na importância de Freire no texto.

pode impor formas únicas, mas estar sempre aberto a inovações e a criação. Destaca ainda que segundo Freire, a educação é um processo coletivo onde educando e educador estão num processo de ensino e aprendizagem. Lembra ainda que:

Sob o olhar de uma concepção popular de educação de Paulo Freire, na qual o diálogo e a participação constituem princípios de seu método, que é muito mais um método de aprender, de conhecer do que de ensinar (p. 7).

Batista⁹ (2005, 2006, 2007) é outra autora que utiliza Freire de forma recorrente em seus trabalhos apresentados sobre a educação popular nos movimentos sociais. Ela recorre a Freire para fazer referência à educação libertadora, seu caráter político, sua opção pelo oprimido, bem como o poder transformador deste tipo de educação, libertando os oprimidos:

Na visão freireana a educação é um processo humanizador e histórico que deve proporcionar uma práxis transformadora para libertar os homens e mulheres da situação de submissão que a sociedade capitalista lhes impõe. (BATISTA, 2005, p. 6).

De modo semelhante no trabalho apresentado em 2006 destaca que a educação popular

[...] busca proporcionar aos indivíduos uma compreensão crítica que possibi-

lite uma práxis transformadora da realidade social, política, cultural, numa perspectiva utópica de uma sociedade igualitária, emancipadora, como ressalta Freire. (BATISTA, 2006, p. 3).

Destaca ainda nos seus trabalhos que a educação popular de Freire privilegia o diálogo como princípio pedagógico, salientando a liberdade e autonomia dos educandos, recusando posições quietistas. Os educandos se conscientizam e inserem-se criticamente no mundo. Batista (2006) destaca a ruptura que Freire representa em relação ao ensino tradicional. No texto de 2007, Batista utiliza Freire para lembrar que foi com ele que teve início uma nova forma de educação do campo,

[...] destinada às classes populares que tivesse como primado da formação uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribuísse para a organização dos setores oprimidos e apontasse para a transformação da realidade de opressão vivida pelos indivíduos. (BATISTA, 2006, p. 2).

Com isso, a educação do campo, segundo autora começa a questionar o seu currículo, passando a se pautar nas condições concretas do mundo dos camponeses, recorrendo aos temas geradores de Freire, buscando a formação de sujeitos críticos para a construção de uma nova sociedade.

Moita e Andrade (2006), cujo trabalho também recorre sistematicamente a Freire iniciam citando Freire, onde este questiona a rotina escolar. As autoras recorrem a Freire para fundamentar o uso de oficinas pedagógicas que possam fazer

⁹ Explicitamos que essa autora apresentou um trabalho em 2005, um 2006 e outro em 2007. Como nosso interesse é o uso de Freire, optamos por analisar seus trabalhos de forma conjunta, até porque as mesmas idéias de Freire aparecem nos três textos.

da escola pública um espaço de vitalidade. As autoras fazem referência a eixos epistemológicos deixados pelo legado de Paulo Freire para pensar a docência. Neste sentido destacam a ousadia, ou seja, a inconformidade com o estado atual social e pedagógico. Para não perder essa ousadia, apontam, baseando-se em Freire, a “formação contínua, compromisso ético, consciência profissional e motivação para esse trabalho” (MOITA e ANDRADE, 2006, p. 2). As autoras destacam ainda, o senso crítico como uma das características básicas da docência, bem como a permanente postura de diálogo e o ideal de transformação das relações de opressão. Além disso, mencionam a necessidade do educador instigar a curiosidade dos educandos para que o processo educativo possa alcançar seus objetivos.

Por fim temos o trabalho de Kavaya (2007) que cita Freire recorrentemente. O autor escreve sobre as possibilidades de diálogo entre Ondjango¹⁰ e Freire. O autor inicia destacando o diálogo defendido por Freire, bem com a experiência de vida como constitutiva do sujeito Paulo Freire: “Referindo-se à experiência da infância, Freire apresenta considerações radicalmente significativas do vivido e aprendido no mundo da vida” (KAVAYA, 2007, p. 1). O

¹⁰ “Ondjango” é uma prática angolana: “Os angolanos se sentam para praticar o ondjango, o encontro vivo, de conversa vital dos vivos que buscam permanentemente a vida” (KAVAYA, 2007, p. 1). O autor do texto afirma que a cultura do ondjango pode ser traduzida como cultura dialógica. Novamente explicitamos que nosso interesse é por Freire.

autor (que é angolano) descreve ainda a trajetória de Freire pela África, destacando que a vida de Freire foi “marcada por mortes ressurreições, de tombos e erguidas” (KAVAYA, 2007, p. 5). Lembra a prisão e o exílio, destacando que Freire dizia se sentir em casa na África. Destaca (como o próprio título do seu trabalho sugere) o caráter dialógico da pedagogia de Freire, a causa da libertação independente onde ocorre a opressão. Destaca ainda que Freire dizia sempre que mais que ensinar, ele estava aprendendo com a África. O autor destaca ainda o entendimento de cultura presente na reflexão de Freire e o método de alfabetização original proposto por ele.

Considerações finais

Feita a análise de todos os 39 trabalhos que citam Freire, percebemos que ele é citado principalmente para: a) fazer referência a história da educação popular; b) para fundamentar a prática dialógica da educação popular; c) para lembrar os compromissos da educação popular com os oprimidos, vendo-a como processo de conscientização; d) para mencionar os “círculos de cultura” como forma de trabalhar com as classes populares. Observamos ainda que a obra mais citada é *Pedagogia do Oprimido* (23 dos 39 trabalhos), o pensamos se explica pela proximidade que a educação popular tem com a luta pela libertação de todas as formas de opressão.

Concluído o trabalho da análise da contribuição de Paulo Freire no GT de Educação Popular, ressaltamos que a presença

de Freire é menor do que inicialmente acreditávamos. Embora a maioria dos trabalhos cite Freire (lembramos que são 39 de 62), poucos são os trabalhos em que ele aparece como central (apenas sete de 39). Isso parece estranho se considerarmos que os interesses e as causas defendidas por Freire sempre foram os da educação popular e nos faz pensar sobre a que se deve essa pouca presença de Freire na Educação Popular.

Ainda assim entendemos que o uso de Paulo Freire no GT de Educação Popular contribui para mostrar que ele continua no contexto atual imprescindível para a educação popular, seja para pesquisar os diferentes contextos da educação popular, seja para pensar/propor/implementar práticas de educação popular. De certa forma ele continua imprescindível porque os problemas, as injustiças, as formas de opressão continuam existindo na sociedade brasileira. Nossa sociedade continua sendo classista, sexista e discriminatória. A educação, apesar das recentes preocupações multiculturais, geralmente continua desrespeitando os saberes populares

e recorrendo ao saber hegemônico como o único legítimo. Para subverter essa lógica e pensar uma prática pedagógica popular (dialógica) Paulo Freire continua sendo uma referência obrigatória.

Quanto à estranheza nossa em relação ao pouco uso de Freire no GT de Educação Popular, foge ao âmbito desse trabalho, aprofundar as razões. Ainda assim, aventamos duas hipóteses/provoações: a) pode ser que ainda não nos libertamos do processo histórico de colonização simbólica que no faz secundarizar autores brasileiros; b) pode ser que seja em função da própria dinamicidade do conhecimento e do reconhecimento da produtividade de articular o pensamento de Freire com outros autores/pensadores.

Sem pretendermos ser conclusivos, vemos a segunda hipótese mais pertinente, afinal, ela implica reconhecer que o pensamento de Freire torna-se mais significativo para a educação popular à medida que *dialoga* com outros pensamentos, priorizando desta forma a postura dialógica, que é, afinal, uma das questões chaves do seu pensamento.

Referências

ADAD, S. J. H. C. A filosofia dos educadores sociais de rua: sociopoetizando a produção de subjetividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. p. 15.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAIDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 109-188.

AMÂNCIO, C. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. p. 17.

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 288.
- _____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 216.
- AZIBEIRO, N. E. Entrelaços do saber: uma aposta na desconstrução da subalternidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poço de Caldas, 2003. p. 14.
- _____. Qual o jeito do GT 6? Uma incursão em busca de pistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. p. 12.
- BACKES, J. L. O lugar da cultura no GT de Educação Popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 16.
- BATISTA, M. do S. X. A educação popular do campo e a realidade camponesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 17.
- _____. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. p. 13.
- _____. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. p. 17.
- BRAYNER, F.H. Educação popular e “competência republicana”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. p. 12.
- _____. Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 14.
- DAMASCENO, C. F. Educação popular em saúde: a construção de relações dialógicas entre portadores de diabetes mellitus e profissionais da área. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. p. 20.
- ESTEBAN, M. T. Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. p. 16.
- FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização em educação popular: uma história, um debate... In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 18.
- FANTIN, M. Educação popular com arte: pintando novas cores nas práticas coletivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. p. 18.
- FEITOSA, D. A. A educação popular enquanto um saber da experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 13.
- FLEURI, R. M. Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. p. 16.
- FONSECA, L. C. de S. Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito?. O conflito entre religião e ciência nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. p. 17.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 334.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 148.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 245.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 332.

GHIGGI, G.; GONÇALVES, J. O público e popular na história da educação brasileira: Cachoeirinha/RS e Pelotas nos anos 80. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. p. 16.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 270.

GODINHO, A. C. F. O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. p. 17.

GONÇALVES, L. G. Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal. In: EUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poço de Caldas, 2003. p. 13.

KAVAYA, M. Freire e o ondjango podem dialogar? Reflexões sobre o diálogo de Freire com o ondjango africano/angolano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. p. 15.

KRUG, A. R. F. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. p. 15.

MARCON, T. Cultura popular e memória: desafios e potencialidades pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. p. 14.

MCLAREN, P. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 353.

MELO NETO, J. F. de. Educação popular em economia solidária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. p. 14.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. p. 16.

NASCIMENTO, A. C. Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola – um estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. p. 13.

OLIVEIRA, I. A. de. O pluralismo religioso e seus conflitos na educação popular: o olhar de educadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. p. 16.

OLIVEIRA, M. W. de; STOTZ, E. N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. p. 17.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. p. 16.

PAULA, E. M. A. T. de. Dilemas e contribuições de projetos de educação não formal com a educação popular: reflexões sobre práticas e saberes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 16.

PAULY, E. L. Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, Moral, ontologia e formação para a cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. p. 16.

POLI, O. L. Educação popular na escola cidadã e a questão da participação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poço de Caldas, 2003. p.16.

RIBEIRO, K.S. Q. S. As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. p. 15.

SANTOS, A. M. M.; DELUIZ, N. Saberes do trabalho e educação popular na Coopcarmo: projeto lixo é vida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. p. 17.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 125.

STRECK, D. R. O fórum social mundial e a agenda da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. p. 18.

_____. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 16.

VASCONCELOS, E. M. A espiritualidade na educação popular em saúde. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. p. 16.

WEYH, C. B. Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: a construção do poder popular pela participação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. p. 16.

ZITKOSKI, J. J. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. p. 19.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação popular e universidade: necessárias interlocuções para novas questões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu, 2007. p. 14.

Recebido em março de 2011.

Aprovado para publicação em maio de 2011.

Resenha

Cultura, mídia, consumo e educação

Culture, media, expenditure and education

Marina Vinha

Doutora em Educação Física pela UNICAMP/SP. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Educação. E-mail: marinavinha@ufgd.edu.br

COSTA, Marisa Vorraber (Org). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.

A obra *A educação na cultura da mídia e do consumo*, organizada por Marisa Vorraber Costa, traz outros 33 autores fazendo um convite para refletirmos sobre o mundo contemporâneo, por considerarem a educação um “processo amplo, aberto e plurifacetado”. Para tanto, o livro indica pistas que podem ser seguidas com o objetivo de “multiplicar olhares e interpretações”, sem, contudo, querer explicar este mundo midiático de consumo, mas sim nos provocar, de forma a mantermos uma reflexão positiva com nosso tempo.

A estrutura narrativa do livro parte das afirmativas correntemente aceitas de que nossas vidas contemporâneas tornaram-se complexas e fragmentárias. Como se vive em um mundo como esse? Como se educa e como nos educamos diante das possibilidades instáveis, provisórias e mutantes? O que acontece com a educação quando não se consegue vislumbrar com clareza uma direção? Os textos seguem esse percurso, comparti-

lhando o que dois campos de produção do pensamento contemporâneo têm denominado “perspectiva pós-estruturalista”, trazendo, portanto, certo tipo de subversão dos modos convencionais de pensar os fenômenos da ordem da cultura. O olhar pelo avesso mostra como nossas subjetividades são construídas, como nos tornamos o que somos, e como a educação contemporânea se compromete, esclarece e atua diante destes desafios.

Alicerçando essa ideia, a máxima que atravessa os 60 textos é de que “qualquer agressividade, incompreensão ou intransigência em relação ao presente não ajuda em nada; pelo contrário, agudiza nossas inseguranças e incertezas”. A organizadora recorre a Bauman (2008, p. 160) ao expor o eixo teórico dos textos: “[...] Esses nossos tempos se sobressaem por dismantelar marcos e liquefazer padrões sem aviso prévio”. Nosso tempo está marcado pela midiatização da cultura e por uma colonização da vida pelo consumo, elementos que requerem ser perscrutados

por todos nós, reafirma Costa na introdução da obra.

Os autores deixaram de lado as formalidades dos textos acadêmicos, utilizando frases curtas com exemplos práticos que povoam o cotidiano da totalidade dos leitores. Publicados originalmente no Jornal Mensal "A Página da Educação"¹ no estilo de crônicas, escritos entre 2003 a 2008 sob a rubrica "Cultura e Pedagogia" e editados em Portugal. A obra, distribuída em 220 páginas, subdivide-se em seis partes: *Sobre Educação e Cultura de Consumo*; *Sobre Escola e Cultura Contemporânea*; *Sobre Política Cultural da Identidade*; *Sobre Pedagogias Culturais*; *Sobre Viver e Aprender nas Cidades*; e *Sobre Infâncias e Juventudes Contemporâneas*.

As referências bibliográficas, situadas após cada um dos seis blocos de textos, situam-se no campo dos estudos culturais dialogando com Bauman, Cline, Bhabha, Foucault, Costa, Sennet, Nóvoa, Giroux, Larrosa, dentre outros. Devido ao quantitativo de artigos (60), foram selecionados quatro textos para a presente resenha.

Consumir o "outro" como prática de cidadania

Da primeira parte do livro selecionei "Consumir o "outro" como prática de cidadania", escrito por Marisa Vorraber Costa (p.30), por tratar de uma das faces da política contemporânea de cidadania, o multiculturalismo. A absorção das práticas de celebração das diferenças foi absorvida pelo capitalismo em novas estratégias de consumo. Na era da supremacia do mercado e da mídia, negros, gays, idosos, indígenas são alvo de uma política de representação que visa reabilitá-los no cenário cultural como cidadãos e consumidores. Dessa forma, o "outro" é vendido nas festas. São as *Barbies* africanas, os pôsteres com fotos de crianças indigentes; os porta-retratos com mulheres maltratadas, mas com alguma beleza e dignidade expressas nas faces. Em cada uma destas campanhas, de certo modo, também se consome o "outro". As mercadorias, assim, se travestem de uma áurea de ato político.

A aproximação *capitalismo/ consumismo/multiculturalismo* não está em reconhecer o "outro" na condição de marginalizado e visando a conquista da igualdade a que tem direito. Subjacente a esta estratégia mercadológica, há uma política de representação assentada sobre o pressuposto de que a lógica do sistema é correta e boa. Pouco se pergunta por que esses segmentos precisam ser ajudados, e quais táticas seriam as melhores para intervir em seus interesses. Se os poucos questionamentos existentes forem corajosamente discutidos e formulados, assegura

¹ Disponível em www.apagina.pt Os artigos foram subsidiados por publicações vindas de programas de pós-graduação, teses e dissertações realizadas ou orientadas pelos autores.

a autora, contribuirão para perceber o capitalismo implicado em uma forma cruel de cidadania, na qual consumir o “outro” se torna ação de reconhecimento da igualdade e, simultaneamente, produção desses mesmos “outros”.

O celular da discórdia e os desafios da escola atual

Da segunda parte do livro selecionei o artigo de Cristianne Maria Famer Rocha, “O celular da discórdia e os desafios da escola atual” (p. 87), por destacar os atuais conflitos com celulares. O fato ocorrido em Portugal, por exemplo, quando uma professora lutou com sua aluna para tirar dela um telefone celular, fora gravado por outro aluno em seu celular e postado no site *You Tube*². A cena teve repercussões inusitadas naquele país e permitiram reportagens tratando das dificuldades para controlar alunos indisciplinados nas escolas. A aluna e o aluno foram expulsos e o colégio declarou “tolerância zero” aos celulares.

O fato não nos causa estranheza no Brasil, pois estamos acostumados a conviver com violência e desvalorizações de toda ordem. As novas tecnologias nos levam a perguntar: Como estamos lidando com os atuais desafios, próprios da introdução das novas tecnologias nas escolas e na vida? O uso dos celulares nas escolas é um desses desafios! Mp3, mp4, computadores, lousa eletrônica, livros

digitais precisam ser reconhecidos em suas potências e utilizados de forma estratégica e útil à sociabilidade e na educação escolar. Não sendo assim, precisamos analisar até quando os alunos serão dóceis para permanecerem quatro horas sentadas tendo como estímulo visual e sonoro nossa imagem e voz de professor diante do quadro de giz. Esta realidade sobreviverá diante de um toque em uma tela, que os permite migrar para mundos variáveis e difusos? Até quando? Como sermos mais flexíveis permitindo aos alunos serem sujeitos deste tempo?

Assim, o “celular da discórdia” pode nos dar indícios sobre aquilo que estamos fazendo de nós mesmos (professores e alunos) na escola e na sociedade atual. Se a escola precisa se adequar e se atualizar para se tornar atrativa é imprescindível reconhecermos alguns dos mecanismos de assujeitamento que nos assolam cotidianamente. Esse contexto dá indícios sobre o quanto tais práticas estão associadas às outras práticas pedagógicas, que nos induzem a consumir sem questionamentos, deixando que a ordem do mercado seja a única possível.

Velhos: humor e escárnio em comunidades do Orkut

Na terceira parte do livro selecionei “Velhos: humor e escárnio em comunidades do Orkut” (p. 124), escrito por Maria de Fátima Morais Brandão e Rosa Maria Hessel Silveira. A velhice pode ser compreendida como a idade do corpo, uma fase que pretendemos chegar, explicam as au-

² Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Z2UKBSVol_c>.

toras. Outros, no entanto, narram os velhos como objetos do riso. Simultaneamente, vislumbramos outras formas de denominar a velhice: “terceira idade”, “melhor idade”, de forma que os velhos se tornaram também um elemento do mercado midiático a ser conquistado e adulado. Perguntam as autoras: No nosso cotidiano, encontramos essa consideração pelos idosos que a publicidade estampa?

Vejam no Orkut, uma das redes sociais virtuais, onde as pessoas fundam diferentes comunidades e dentre elas há as que fazem das velhas e dos velhos objetos de riso e repulsa. Uma delas - “Odeio velhos e velhas” - traz o seguinte texto de apresentação: “para akeles ki odeiam velhos chatos ki só resmungam da vida e cuidam da nossa. Taka pedra neles. Ahahahahah (sic)”. O texto incita a um apedrejamento (metafórico?) amenizado pelo riso. Este riso é aquele que caçoa dos velhos ou zomba de nós se estamos nessa “idade do corpo”? Na rede poderosa do Orkut, os idosos são mostrados como o “outro” estranho, diferente, e com o qual os jovens não se identificam e não têm empatia. Assim, nos perguntam as autoras: Estas questões são inevitáveis da “idade do corpo” ou são questões de cultura?

A matemática nos cartuns

Da quarta parte do livro [sobre pedagogias culturais] destaquei o trabalho de Márcia Castiglio da Silveira com o texto “A Matemática nos Cartuns” (p. 158). Os múltiplos sentidos historicamente construídos na cultura caracterizam a Matemática

como um conhecimento complexo *a priori* e, portanto, os sujeitos bem sucedidos nesse campo são considerados “gênios talentosos”. Não obstante, pesquisas mostram, de acordo com a descrição de professores e professoras, ser o desempenho dos alunos e alunas construído na cultura e diferenciado pela lógica machista. As meninas “boas na matemática” são assim porque estudam muito e obedecem as regras. O sucesso dos meninos invoca características potenciais e brilhantismo típicos do caráter masculino. Segundo a autora, é comum atribuímos os conhecimentos matemáticos para poucos iluminados. Posto como verdade, a afirmativa continua a ser produzida e circula cotidianamente em cartuns, nas histórias em quadrinhos, nas charges e publicações do gênero.

Inspirada pelo campo dos estudos culturais, Silveira mostrou que os cartuns, enquanto textos culturais ensinam conteúdos e muitas outras coisas. Dos 160 cartuns analisados, apresentando conteúdos de matemática escolar, a autora definiu, para fins de análise, três focos: (i) a *metanarrativa da onisciência* (confere significado ao conhecimento matemático cujo caráter é diabólico, complexo, inacessível, transcendental e totalizante, impondo a crença de um mundo matematizado por leis divinas); (ii) o *gênero da matemática* (opõe as mulheres aos homens, estando estes no pólo privilegiado e aquelas no pólo deficitário, generificando a área da matemática como masculina); e (iii) o *terror das provas* (mostra os momentos de avaliação povoados por medo, pavor e sofrimento).

O território dos cartuns repete os discursos recorrentes, suspendem os significados cristalizados na cultura e riem dele, apontando outros significados, sem, contudo romper tal lógica, explicou a autora. Esse modo de compreender a matemática tem repercussão na educação, quando insistem em nos ensinar que a matemática é um campo “difícil”, responsável pelo fracasso dos estudantes. Todo esse contexto pode impedir que professores e professoras façam uso desses textos culturais em sala de aula; daí a importância de conhecermos as relações de poder que os envolvem e a contingência dos significados produzidos na cultura. Por isso, destaca a autora, devemos manter as representações “sob permanente desconfiança e vigilância, mostrando que aquilo que adquire estatuto de verdade é produto do poder, não resultado de uma suposta operação asséptica e neutra da realidade dita universal, natural e transcendental”. Certos ditos estão sendo naturalizados, transformando cultura em natureza.

Internet, blogs e juventudes

Na sexta parte, Rosa Maria Hessel Silveira e Tatiana Brocardo de Castro escreveram “Internet, Blogs e Juventudes” (p. 216) refletindo sobre a linguagem “internetês”, gênero textual dos *Blogs*, diário virtual que veio para modificar nossas vidas produzindo novos dialetos e formas de sociabilidade. Os *blogs* são diários de atualização frequente, escritos para serem lidos, enveredam pelas áreas políticas, podem ser usados na pedagogia do ensino

à distância (EAD) e podem trazer comentários interessantes.

Entre os *blogueiros* e *blogueiras* estão os jovens. Talvez, argumentam as autoras, numa reação de enfado às solicitações de produção de textos propostas pela escola, esses jovens digitam e “postam” com regularidade seus escritos nos *blogs*. E mais: os incrementam com cores, inserem músicas, fazem diagramação criando uma atmosfera animada para as telas. A identidade desse mais novo recurso tecnológico é de que *blog* desatualizado é *blog* esquecido, portanto os escritos são continuamente postados. Mesmo comparados aos antigos diários íntimos, cultivados secretamente pelas jovens, eles se diferenciam porque no *ciberespaço* as barreiras entre o privado e o público se apagam. Não obstante, os contornos culturais de nossas experiências, inclusive as que acontecem no *ciberespaço* são complexas, pois embora os jovens narrem em “internetês” suas oscilações sentimentais e suas angústias, usam subentendidos e ‘não ditos’ que, de certa forma, preservam suas intimidades.

Para concluir a presente resenha, considero que o livro nos surpreende e nos une ao mesmo tempo. Se Marisa Voraber Costa nos convidou para perscrutar o mundo contemporâneo sem agressividade e incompreensões, entendo que aos leitores, cujos estudos sobre os autores de referência são mais densos, as 60 crônicas consistem em um material tanto para uso pedagógico quanto para deleite pessoal, pois capturam proposições teóricas de rara complexidade, mas de forma leve, tornando a leitura prazerosa sem perder a profun-

didade teórica. Aos leitores iniciantes na compreensão desse tempo pós-moderno, os temas instigam à leitura e são curiosos, principalmente por manterem abordagens

teóricas consistentes e nos remeter aos densos textos lidos nos cursos de mestrado e doutorado, os quais muitas vezes são difíceis de serem metabolizados.

Recebido em maio de 2011.

Aprovado para publicação em junho de 2011.

Normas para publicação na Revista *Série-Estudos* – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

- 1) *SÉRIE-ESTUDOS* – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação, o desenvolvimento científico, e para a atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da *Série-Estudos* e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação de pareceristas *ad hoc* convidados pelo Conselho Editorial da *Série-Estudos*.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) O envio de originais deverá conter, obrigatoriamente:
 - Título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m).
 - Resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key-words*, ambas em número de três.
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70); (SAVIANI, 1987, p. 70).

- As referências, no final do texto, em ordem alfabética, devem seguir rigorosamente as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados por e-mail, com texto elaborado em português, corrigido e revisado; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; editor Word for Windows, a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
 - 8) Os artigos que não obedecerem rigorosamente as normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da *Série-Estudos*.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da *Série-Estudos* ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: bittar@ucdb.br, com cópia para serieestudos@ucdb.br.

Lista de periódicos que fazem permuta com a Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiaí-SP
- 3) Asas da Palavra / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) Aveso do Aveso / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) Biomassa e Energia / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) Bolema – Boletim de Educação Matemática / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) Caderno Brasileiro de Ensino de Física / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) Caderno Catarinense de Física / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) Caderno de Estudos e Pesquisas / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) Caderno de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 12) Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 13) Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 14) Cadernos Camiliani / União Social Camiliana / São Camilo-ES
- 15) Cadernos da Escola de Comunicação / Complexo de Ensino Superior do Brasil-Unibrasil / Curitiba-PR
- 16) Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais / Faculdades do Brasil-UniBRasil / Curitiba-PR
- 17) Cadernos da Graduação / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 18) Cadernos de Educação / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 19) Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas-UFPeI / RS
- 20) Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 21) Cadernos de Pesquisa - Turismo / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 22) Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 23) Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES
- 24) Cadernos de Psicologia Social do Trabalho / Universidade de São Paulo-USP / SP

- 25) Cadernos do Centro Universitário São Camilo / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 26) Cadernos do UNICEN / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 27) Caesura / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 28) Cesumar Saúde / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 29) Cesur em Revista / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 30) Ciências & Educação / Faculdade de Ciências da Unesp -UNESP / Lorena-SP
- 31) Ciências da Educação de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 32) COGNITIO – Revista de Filosofia / Centro de Estudos do Pragmatismo / PUC-SP
- 33) Coletânea – Revista Semestral de Filosofia e Teologia da Faculdade de São Bento / Rio de Janeiro-RJ
- 34) Comunicarte / Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC / SP
- 35) Conhecendo a Enfermagem / Universidade do Sul Canoas-RS
- 36) Diálogo / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 37) Diálogo Educacional / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 38) Educação – Revista de Estudos da Educação / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 39) Educação – Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria-RS
- 40) Educação & Linguagem / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 41) Educação & Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 42) Educação e Filosofia / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 43) Educação e Pesquisa / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 44) Educação em Debate / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 45) Educação em Foco / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 46) Educação em Questão / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 47) Educação em Revista / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 48) Educação UNISINOS / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 49) Educação: Teoria e Prática / Instituto de Biociências-UNESP / Rio Claro-SP
- 50) Educar em Revista / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 51) Educativa / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 52) Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 53) Emancipação / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
- 54) Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 55) Ensaio / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 56) Ensino em Re-vista / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 57) Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo / RS
- 58) Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 59) Estudos / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 60) Estudos de Jornalismo e Relações Públicas / Universidade Metodista de São Paulo / SP

- 61) Extra-Classe – Revista de Trabalho e Educação / Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 62) Foco – Revista do Curso de Letras / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 63) Fragmentos de Cultura / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 64) Gestão e Ação / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 65) História da Educação / Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação / Pelotas-RS
- 66) Ícone / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 67) Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora / MG
- 68) Inter-ação / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 69) Intermeio – Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 70) Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 71) Letras Contábeis / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 72) Letras de Hoje / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 73) Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 74) Linhas Críticas / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 75) MétiS / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 76) Movimento / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 77) Natureza e Artificio / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 78) Nuances / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 79) Os Domínios da Ética / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 80) Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 81) Paradoxa / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 82) PerCurso: Curitiba em Turismo / Faculdades de Curitiba / PR
- 83) Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 84) Philósofos – Revista de Filosofia / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 85) Phrónesis – Revista de Ética / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 86) Poiésis – Revista Científica em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 87) Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 88) Pró-Discente / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES
- 89) Pro-Posições / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 90) PSICHÊ – Revista de Psicanálise / Universidade São Marcos / São Paulo-SP
- 91) Psicologia Clínica / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 92) Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP

- 93) PSICO-USF / Universidade São Francisco / Bragança Paulista-SP
- 94) Publicações ADUFPB / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 95) Raído / Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD / Dourados-MS
- 96) Revista 7 Faces / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 97) Revista Alcance / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 98) Revista Ambiente e Educação / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 99) Revista Anamatra / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 100) Revista Baiana de Educação Física / Salvador-BA
- 101) Revista Brasileira de Economia de Empresas / Universidade Católica de Brasília / Taguatinga-DF
- 102) Revista Brasileira de Educação Especial / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 103) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 104) Revista Brasileira de Gestão de Negócios / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 105) Revista Brasileira de Orientação Profissional / Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto-SP
- 106) Revista Brasileira de Tecnologia Educacional / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 107) Revista Caatinga / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 108) Revista Cadernos / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 109) Revista Cadernos de Campo / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 110) Revista Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 111) Revista Ciência e Educação / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 112) Revista Ciências Humanas / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 113) Revista Ciências Humanas da URI / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 114) Revista Científica / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 115) Revista Científica da Unicastelo / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 116) Revista Científica FAESA / Faculdade de Tecnologia FAESA / Vitória-ES
- 117) Revista Cocar / Universidade do Estado do Pará / Belém-PA
- 118) Revista Colloquim e Justiça e Sociedade / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 119) Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN / Passo Fundo-RS
- 120) Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Itajaí-SC
- 121) Revista da Educação Física / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 122) Revista da Faculdade Christus / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 123) Revista da Faculdade de Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 124) Revista da Faculdade de Santa Cruz / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR

- 125) Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 126) Revista da FAPA / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 127) Revista de Administração / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 128) Revista de Ciências da Educação / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL / Campinas-SP
- 129) Revista de Ciências Sociais e Humanas / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 130) Revista de Contabilidade do IESP / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 131) Revista de Direito / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 132) Revista de Divulgação Cultural / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 133) Revista de Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 134) Revista de Educação ANEC / Associação Nacional de Educação Católica do Brasil-ANEC / Brasília-DF
- 135) Revista de Educação CEAP / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 136) Revista de Educação Pública / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 137) Revista de Estudos Universitários / Universidade de Sorocaba-UNISO / SP
- 138) Revista de Letras / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 139) Revista de Negócios / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 140) Revista de Psicologia / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 141) Revista do CCEI / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 142) Revista do Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 143) Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 144) Revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE
- 145) Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 146) Revista dos Expoentes / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 147) Revista Educação / Porto Alegre-RS
- 148) Revista Educação e Ensino / Universidade São Francisco-USF / Porto Alegre-RS
- 149) Revista Educação e Movimento / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 150) Revista Educação e Realidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 151) Revista Ensaio e Ciências / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 152) Revista Espaço / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 153) Revista Estudos Linguísticos e Literários / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 154) Revista Faces da Academia / Faculdade de Dourados-UNIDERP.FAD / Dourados-MS

- 155) Revista FAMECOS / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / Porto Alegre-RS
- 156) Revista Fórum Crítico da Educação / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 157) Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 158) Revista Horizontes / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 159) Revista Ideação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE / Foz do Iguaçu-PR
- 160) Revista Idéias & Argumentos / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 161) Revista Informática na Educação – Teoria e Prática / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 162) Revista Integração / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 163) Revista Intertemas / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 164) Revista Jurídica – FOA / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 165) Revista Jurídica Cesumar / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 166) Revista Jurídica da FURB / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 167) Revista Jurídica da Universidade de Franca / Universidade de Franca / Franca-SP
- 168) Revista Leonardo / Centro Universitário Leonardo da Vinci / Indaial-SC
- 169) Revista Mal Estar e Subjetividade / Universidade de Fortaleza / CE
- 170) Revista Mimesis / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 171) Revista Montagem / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 172) Revista O Domínio da Ética / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 173) Revista O Eixo e a Roda / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 174) Revista Paidéia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 175) Revista Pedagogia / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 176) Revista Plures / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 177) Revista Prosa / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 178) Revista Psicologia Argumento / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 179) Revista Psicologia em Foco / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 180) Revista Quaestio / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP
- 181) Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência) / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 182) Revista Reflexão e Ação / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 183) Revista Semina / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 184) Revista Sociedade e Cultura / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 185) Revista Tecnologia da Informação / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 186) Revista Teoria e Prática / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR

- 187) Revista Trilhas / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 188) Revista UNIABEU / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 189) Revista Unicsul / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 190) Revista UNIFIEO / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 191) Santa Lúcia em Revista / Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia / Mogi-Mirim -SP
- 192) Scientia / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória-ES
- 193) Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 194) Sociais e Humanas – Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Maria / RS
- 195) T e C Amazônia / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 196) Tecnologia & Cultura – Revista do CEFET/RJ / Centro Federal de Educação / Rio de Janeiro-RJ
- 197) TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UERJ / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 198) Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 199) Tópicos Educacionais / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 200) UNESC em Revista / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 201) UniCEUB em Revista / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 202) UniCiência - Revista Científica da UEG / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 203) UNICiências / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 204) Unimar Ciências / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 205) UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 206) Universa / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 207) Universitária – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito / Centro Universitário Toledo-UNITOLEDO / Araçatuba-SP
- 208) UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 209) Ver a Educação / Universidade Federal Pará-UFPA / Belém-PA
- 210) Veritas – Revista de Filosofia / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 211) Vertentes / Universidade Federal de São João Del-Rei / MG
- 212) Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 213) Zetetiké / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) AILA – International Association of Applied Linguistic / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) Anthropos – Venezuela / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) Cuadernos de Administración / Pontificia Universidad Javeriana / Bogota – Colômbia
- 06) Cuadernos de Relaciones Laborales / Universidad Complutense / Madrid – España
- 07) Educación de adultos y desarrollo / DW Internacional / Bonn – Alemanha
- 08) Horizontes Educativos / Universidad Del BIO-BIO / Chile
- 09) Infancia en eu-ro-pa / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 10) Learner Autonomy: New Insights / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 11) Lexis / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colômbia
- 12) Ludus Vitalis 1 / Universidad autónoma Metropolitana Iztalapa / México
- 13) Nexos / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 14) Padres/Madres de alumnos/alumnas / CEAPA / Madrid – España
- 15) Política y Sociedad / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 16) Proyección investigativa / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 17) Revista Boliviana de Física / Universidad Mayor de San Andrés -
- 18) Revista Contextos Educativos / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 19) Revista de ciencias humanas / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 20) Revista de Filosofía y Teología ALPHA OMEGA / Ateneo Pontificio Regina Apostolorum – Roma
- 21) Revista de Investigaciones de la Unad / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 22) Revista de La CEPA / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 23) Revista de pedagogía / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 24) Revista Universidad EAFIT / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 25) Revolución Educativa al Tablero / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogota – Colombia
- 26) Salud Pública de México / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 27) Santiago: revista de la Universidad de Oriente / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 28) Signos Universitarios / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 29) *Thélème* - Revista Complutense de Estudios Franceses / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España
- 30) Utopia / Dirigine a Departamento Pastoral de La UPS

Este periódico usa a fonte tipográfica
Clearly Gothic Light para o texto
e a fonte Clearly Gothic para os títulos.
Foi impresso pela Gráfica Mundial,
para a Universidade Católica Dom Bosco,
em junho de 2011,
com tiragem de 1.000 exemplares.