

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. 37 (jan./jun. 2014). 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

LATINDEX – Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal



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. 37, p. 1-332, jan./jun. 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Gildásio Mendes dos Santos*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

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

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: *Heitor Queiroz Medeiros*

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

Editores Responsáveis

José Licínio Backes (backes@ucdb.br)

Maria Cristina Paniago Lopes (cristina@ucdb.br)

Ruth Pavan (ruth@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Maria Cristina Paniago Lopes

Ruth Pavan

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Heitor Queiroz Medeiros

Conselho Científico

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UTFPR

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier
(UJF)/França

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 de Luján
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

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*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz / Afonso de Castro*

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

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

Este editorial, com muita tristeza, dedicamos a uma companheira que durante quase três décadas foi docente da UCDB. Nesse período, dentre outras inúmeras atividades, foi cofundadora e editora desta revista, foi coordenadora do PPGE-UCDB por mais de seis anos e criou e coordenou o GEPPE, grupo de pesquisa referência na área de políticas públicas, em âmbito regional e nacional. Estamos falando de Mariluce Bittar, colega que nos deixou no início do ano. Seu falecimento ocorreu no dia 18 de fevereiro de 2014. Apesar de sua doença, diagnosticada alguns meses antes, tudo aconteceu de forma abrupta, deixando um vazio muito grande em nossos corações e em toda a comunidade acadêmica. Sua incansável dedicação, seriedade e compromisso político com seu trabalho educativo certamente não terão como ser iguais, mas há um imenso desejo político e pedagógico em dar continuidade à sua luta, pela qual, como pudemos testemunhar, ela comprometia seu tempo familiar e pessoal, entre outros. Para a professora Mariluce Bittar, o compromisso com as causas educacionais, sobretudo com os grupos historicamente excluídos, sempre foi prioridade, haja vista as inúmeras publicações que resultaram de seu trabalho em relação à expansão da educação superior, como forma de destacar e valorizar a democratização da educação neste nível, bem como as reflexões produzidas sobre as ações afirmativas que sempre ratificaram o necessário fortalecimento da democracia e dignidade dos grupos socioculturais excluídos.

Dedicamos a ela este número da revista, que apresenta um dossiê sobre ***“Inter/multiculturalidade e formação de professores”***, temas em que ela também se fez presente, discutindo, defendendo os interesses dos excluídos, conforme já dissemos anteriormente, e lutando para a construção de um mundo “onde caibam todos os mundos”. Lembramos, inclusive, que este é o quinto dossiê, resultado dos Seminários Internacionais Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. O editorial do quarto dossiê foi feito pela própria Mariluce Bittar, confirmando sua articulação com essas temáticas. Ela apresentou, na época, o histórico dessa série de dossiês, ressaltando a importância da temática. Nas palavras de Mariluce Bittar:

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”. (BITTAR, 2011, p. 02).

O Dossiê deste número, “Inter/multiculturalidade e formação de professores”, organizado pela professora Adir Casaro Nascimento e pelo professor José Licínio Backes, ressalta entre outras coisas, como destaca a Professora Adir Casaro Nascimento na apresentação, os saberes outros que estão presentes no nosso cotidiano acadêmico e a importância de “[...] registrar os impactos conceituais e identitários que os estudos nos provocam”.

Além do dossiê, são apresentados o Ponto de Vista “*Interferências culturais: @ pesquisador@ integral na vacuidade amorosa*” e 10 artigos, que fazem parte da demanda contínua e que também possibilitam reflexões sobre a educação e a sua complexidade. Eles versam sobre aspectos de formação, trabalho docente, educação especial e avaliação, entre outros. O primeiro, intitulado “*Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente*”, de Ana Ignez Belém Lima Nunes e João Batista Carvalho Nunes, apresenta uma discussão sobre o papel do formador na formação continuada e delinea algumas propostas para a melhoria dessa formação.

O segundo artigo, “*Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, SP: uma contribuição para o desenvolvimento profissional do professor*”, de Carla Regina Calone Yamashiro e Yoshie Ussami Ferrari Leite, apresenta uma análise das necessidades formativas dos docentes, apontando a importância de diagnosticá-las para o planejamento de ações referentes à formação continuada.

O terceiro artigo, “*Um estudo sobre a formação do pedagogo e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*”, de Simone Marques Lima e Ademar de Lima Carvalho, analisa os desafios do ensino da matemática pelo pedagogo, concluindo que estão relacionados ao processo de formação, à organização da sala de aula e, principalmente, à natureza pedagógica.

O quarto artigo, “*A racionalidade subjacente às práxis do professor no contexto da educação superior*”, de Isabel Magda Said Pierre Carneiro, Ludmila de Almeida Freire e Maria Marina Dias Cavalcante, discute a práxis do professor bacharel no ensino superior, a necessária formação para esse tipo de atuação, bem como a ressignificação do saber prático do professor.

O quinto artigo, “*O professor de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*”, de Sílvia Maria Martins, analisa o trabalho dos profissionais de apoio da educação especial. A pesquisa conclui que há um processo de intensificação e precarização do trabalho docente, evidenciando

o modelo de inclusão presente nas escolas.

O sexto artigo, *“Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar”*, de Nerli Nonato Ribeiro Mori, baseado na pesquisa sobre inclusão e educação básica feita nas cinco regiões do país, destaca que há um grande desafio para avançar no acesso dos excluídos e nas práticas educacionais efetivas para atender alunos que têm outras formas de aprendizagem, que não aquela desenvolvida por padrões preestabelecidos.

O sétimo artigo, *“Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos”*, de Roberta Muriel Cardoso, discute a importância da avaliação para a qualidade da educação, questionando, ao mesmo tempo, o sistema de avaliação em relação à possibilidade de servir como fiscalização e controle por parte do Estado.

O oitavo artigo, *“A expulsão dos mercadores do templo: um estudo da usura na pintura de Giotto di Bondone”*, de Terezinha Oliveira e Meire Aparecida Lóde Nunes, apresenta uma pesquisa de campo da História da Educação, abordando a expansão comercial e formação do homem do século XIII.

O nono artigo, *“O velho Jornal: voz dos anseios socioeducativos em Sorocaba”*, de Vania Regina Boschetti, realiza uma análise do jornal como fonte histórica, especificamente o jornal *O Operário*, mostrando aspectos da mobilização das operárias no começo do século XX.

O décimo e último artigo, *“Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária”*, de Renato Kraide Soffner, propõe uma reflexão sobre as tecnologias sociais para que possam contribuir com a práxis educativa sociocomunitária, mediada pelas tecnologias.

Esperamos que tanto as leituras dos artigos do dossiê, quanto os artigos de demanda contínua, contribuam para a construção de um mundo justo e igualitário pelo qual tanto lutou Mariluce Bittar, lembrando que “[...] os processos educacionais de formação da cidadania podem exigir anos ou décadas de investimentos de um país, cujos reflexos no desenvolvimento qualitativo da sociedade apenas as futuras gerações poderão plenamente desfrutar” (BITTAR, 2005, p. 115).

Professores do PPGE/UCDB

Sumário

Ponto de vista

Interferências culturais: @ pesquisador@ integral na vacuidade amorosa	15
<i>Cultural interferences: the integral researcher in loving emptiness</i>	<i>15</i>
Jacques Gauthier	

Dossiê: “Inter/multiculturalidade e formação de professores”

Apresentação: Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível	33
Adir Casaro Nascimento	

Las trampas de la interculturalidad	47
<i>The interculturalism pitfalls</i>	<i>47</i>
Bartomeu Melià, s.j.	

Delimitación de fronteras territoriales interculturales a partir de experiencias colegiadas de formación	55
<i>Intercultural territorial borders delimitation from collegiate training experiences</i>	<i>55</i>
Rossana Stella Podestá Siri	

Desarrollo educativo intercultural: fronteras jurídicas e institucionales permeadas, pero transiciones etnoculturales y sociolingüísticas en juego social	71
<i>Intercultural educational development: legal and institutional permeated borders but ethnocultural and socio transitions in social game</i>	<i>71</i>
Héctor Muñoz Cruz	

Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais....	89
<i>Interculturality, identity and decoloniality: political and educational challenges</i>	<i>89</i>
Reinaldo Matias Fleuri	

Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações	107
<i>Teacher Education in perspective of a culturally diverse education: Brief Considerations</i>	<i>107</i>
Ahyas Siss	
Otair Fernandes	

Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial	121
<i>Inter/multiculturalism and in-service teacher education: the empowerment of the black movement for a Decolonial Pedagogy</i>	<i>121</i>
Eugenia Portela de Siqueira Marques	

Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas – os indígenas no ensino superior 141
Human rights and intercultural education: the boundaries of exclusion and underrepresented minorities – indigenous in the higher education..... 141
Antonio H. Aguilera Urquiza

Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero 155
Curriculum Studies in Brazil: the (non) place of the concepts of hybridism, interculturality, multiculturalism, race, ethnicity and gender 155
José Licínio Backes

Artigos

Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente.. 167
Role of teacher educators, formative models and strategies in teacher development..... 167
Ana Ignez Belém Lima Nunes
João Batista Carvalho Nunes

Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, SP: uma contribuição para o desenvolvimento profissional do professor 187
Teacher's trainings needs of elementary school in Presidente Prudente, SP: a contribution to the professional development of teacher 187
Carla Regina Calone Yamashiro
Yoshie Ussami Ferrari Leite

Um estudo sobre a formação do pedagogo e o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental..... 201
A study about pedagogue formation and the teaching of Mathematics in the first years of Elementary School 201
Simone Marques Lima
Ademar de Lima Carvalho

A racionalidade subjacente à práxis do professor no contexto da educação superior ... 215
The subjacent rationality to the teacher's praxis in the context of higher education..... 215
Isabel Magda Said Pierre Carneiro
Ludmila de Almeida Freire
Maria Marina Dias Cavalcante

O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial 227
The professional of support in regular education network: the precariousness of work with students in Special Education 227
Sílvia Maria Martins

Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar 247
Education and inclusion in primary schools: preliminary analysis..... 247
Nerli Nonato Ribeiro Mori

Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos..... 263
Evaluation and education in Brazil: advances and setbacks..... 263
Roberta Muriel Cardoso
José Dias Sobrinho

A expulsão dos mercadores do templo: um estudo da usura na pintura de Giotto di Bondone 275
The expulsion of the merchants from the temple: a study of usury in the painting of Giotto di Bondone..... 275
Terezinha Oliveira
Meire Aparecida Lóde Nunes

O velho Jornal: voz dos anseios socioeducativos em Sorocaba 295
The old Journal: the voice of the socio-educational aspirations in Sorocaba 295
Vania Regina Boschetti

Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária 309
Social technologies and education for the communitarian praxis..... 309
Renato Kraide Soffner

Resenha

Pesquisar, bricolar, reinventar e subverter 323
Research, bricolage, redo and transform 323
Genivaldo Frois Scaramuzza

Ponto de vista

Interferências culturais: @ pesquisador@ integral na vacuidade amorosa

Cultural interferences: the integral researcher in loving emptiness

Jacques Gauthier*

* Filósofo, doutor em Educação, professor-pesquisador em Estudos culturais. Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), Salvador, BA.
E-mail: jacques.jupaty@gmail.com

Resumo

A partir dos conceitos de *vigilância amorosa* e de *vacuidade amorosa* procuramos orientações éticas e epistemológicas para pesquisas interculturais. O símbolo dá acesso aos aspectos luar e cruel do conhecimento, ignorados pela ciência eurodescendente, mas presentes nas epistemologias afrodescendente e indígenas, na forma de Oxum e da Onça. Daí a ampliação da epistemologia solar eurodescendente para conexões energéticas indígenas e africanas, rumo à formação d@ pesquisador@ integral, que integra o Cruel e o Carinhoso num *pensar com o coração*. Podem ser desenvolvidas ciências interculturais a partir dos enraizamentos filosóficos de cada povo. Após Bergson erigindo a intuição em método entramos no transe como método, principalmente em referência ao contato budista com a vacuidade e à prática de dispositivos dançantes. Assim se cria a transculturalidade pela extinção do Ego, inclusive, acadêmico – e pela entrada na quinta dimensão do saber.

Palavras-chave

Transculturalidade. Sociopoética. Epistemologia.

Abstract

Based on the concepts of *Loving Surveillance* and *Loving Emptiness* we seek ethical and epistemological orientations for intercultural research. The symbol gives access to both moonlight and cruel aspects of knowledge, ignored by euro-descendant science, but present in the afro-descendant and indigenous epistemologies, as Oxum and Ounce. Hence the expansion of eurodescendant solar epistemology for Native and African energetic connections, towards the formation of the *Integral Researcher*, who integrates the Cruel and the Affectionate in a way of *Thinking-with-the-Heart*. Intercultural sciences can be developed from the philosophical rootedness of each people. After Bergson erecting the *intuition* in a method, we entered the *trance* like method, primarily in reference to the Buddhist contact with emptiness and the practice of dancing devices. Thus the transculturality for the ego's extinction is created (including the academic one) – and for the entry in the Fifth Dimension of Knowledge.

Key words

Transculturality. Sociopoetics. Epistemology.

*Os brancos desembarcam. O
canhão!
Há de se submete ao batismo, se
vestir, trabalhar.
(Arthur Rimbaud – Uma estação
no inferno)*

*Poder-se-ia quase dizer que as
lições pedidas por Montaigne
aos índios do Brasil desembocam,
através de Rousseau,
Nas doutrinas políticas da Revolu-
ção francesa.
(Claude Lévi-Strauss – *Nous som-
mes tous des cannibales*)*

Amor, vigilância e vacuidade

No ano de 2010 criei – na inter-ferência com lembranças de interações com parceiros e parceiras de pesquisa que foram colonizados em vários cantos do planeta-Terra – o conceito de *vigilância amorosa* (GAUTHIER, 2010a), que por força própria se radicalizou em *vacuidade amorosa*.

– De fato, o primeiro conceito, a *Vigilância Amorosa*, é apenas o apelido de uma prática social de pesquisa que significa que ética e, sobretudo, epistemologicamente devemos nos vigiar, vigiar nossa postura no sentido da total abertura ao outro, ao diferente. O desafio é não somente aceitar os achados científicos dos outros (por exemplo, a fitoterapia indígena, a psicologia do candomblé, etc.), e sim:

1) Considerá-los como momentos de uma verdadeira ciência, iguais a nos-

sas ciências acadêmicas, já que esses conhecimentos dos colonizados são rigorosos, complexos e metódicos, e sua eficiência não depende da crença das pessoas nas bases filosóficas das referidas culturas. As plantas de poder indígenas podem curar qualquer pessoa de vários males, somáticos, psicológicos e espirituais, sem que essa pessoa acredite nas mitologias nativas. Da mesma maneira, não posso esperar o mesmo comportamento de um filho ou uma filha de Ogum, orixá guerreiro da metalurgia e da agricultura, e de um filho ou uma filha de Oxaguiã, guerreiro da paz e da espiritualidade mais refinada.

2) Portanto, em todo rigor, o maior desafio é aceitar os caminhos, os métodos que essas ciências utilizam, por mais estranhos que possam parecer. Por exemplo, vou valorizar a fala de um xamã que está me dizendo que tal ou qual saber lhe foi revelado em estado de transe, seja dançando, seja no efeito de uma planta, seja, até, sonhando.

Para resumir a vigilância amorosa pelos seus efeitos, direi que existe para o cientista social apenas uma questão válida: *O que me ensinam meus parceiros e parceiras de pesquisa?* No meu caso, afrodescendentes e indígenas, dos movimentos sociais e da educação popular. Sempre ficou óbvio que me ensinavam – numa concepção dialógica da leitura do mundo inspirada em Paulo Freire – a ver, no mínimo, as minhas próprias costas, ao me mostrarem o que meu inconsciente cultural e institucional me

impedia de ver. Mas nas minhas costas há muito peso, o peso da colonialidade, não porque sou francês de nascimento, mas porque fui educado na cultura acadêmica eurodescendente, o que pode acontecer, também, a um afrodescendente ou a um indígena.

– A *Vacuidade Amorosa* radicaliza essa postura, na interferência com a filosofia budista da vacuidade elaborada como “Caminho do Meio” pelo filósofo e iogue indiano Nagarjuna (c. 150-250), acessível no Brasil através do luminoso comentário do Dalai Lama (2011). O conceito de vacuidade aponta para a permanência de toda e qualquer forma de realidade – o que inclui, obviamente, o “eu”, que é só ilusão. Nada é independente, mas a vacuidade não é o vazio; é o vazio de existência independente: todos os seres, minerais, animais, vegetais, humanos ou mesmo, deidades, são interdependentes e surgem como nuvens na vacuidade do céu azul. Diferentemente das filosofias hinduístas e espíritas ou da teosofia, inexistem qualquer forma de “eu superior”, de alma ou espírito individual, mesmo se formas individualizadas se apresentam no mundo empírico.

Por que utilizo o conceito de *vacuidade amorosa* na minha prática de pesquisa? Porque somente ao me conscientizar da radical inconsistência das minhas crenças teóricas, das minhas linhas de pesquisa, posso anular em mim os efeitos da ilusão do pensamento separado, que é o pão de hoje, a paixão e a razão de ser da academia. Logo, é na vacuidade do amor que me coloco

em posição de entrega total ao outro, na investigação comum do que vem surgindo em nós como parceiros e parceiras na maravilhosa aventura humana do “co-existir”, do “co-emergir” e do “co-nascer” no pensamento.

Não se pode esconder que nossa situação é paradoxal: esse “conascimento” é ao mesmo tempo a forma mais aguda do conhecimento e sua extinção – a extinção do conhecimento, já que acontece no silêncio da intuição e do transe compartilhados. A maior clareza ofusca, tal como o relâmpago: ela é a extinção da clareza ordinária, logo, da linguagem, da razão, das palavras que nunca poderão significar o que está sendo vivenciado. O sublime pós-doutorado, neste sentido, é ouvir os pássaros cantar, as flores desabrochar, ou melhor, ouvir as flores desabrochar e ver os pássaros cantar, conforme nos ensinou o poeta Arthur Rimbaud na sua prática do “longo, imenso e sensato desregramento de todos os sentidos”:

Escrevia silêncios, noites, anotava o inexprimível. Fixava vertigens. Criei todas as festas, todos os triunfos, todos os dramas. Tentei inventar novas flores, novos astros, novas carnes, novos idiomas. (RIMBAUD, 2009).

Precisamos aqui de pronto socorro, pois o risco é sério de perder o uso da palavra, da escrita, de enterrar nossos computadores e laptops ou jogá-los no mar. Milagre: o socorro vem da noção de símbolo, que resiste ao que Muniz Sodré chamou de “exterminação do sentido”

em referência à semântica científica eurodescendente. Deste lado descolonial do mundo, Muniz Sodré observa que no candomblé e mais geralmente, no pensamento negro, o símbolo é de fundamental importância:

O símbolo é um operador de estrutura, um agenciador de vazios, de formas sem significados atuais, uma vez que a “significação” é a própria regra de organização, a regra sintática, o valor constituinte de uma linguagem, que introduz o indivíduo numa ordem coletiva. (SODRÉ, 1988, p. 46-47).

Pelo símbolo entro numa comunidade; o símbolo é um duplo elo: entre minha mente e uma ausência (o “vazio” de significado atual, que é também a abertura a uma multiplicidade indefinida de significados virtuais) e entre a mesma e a comunidade ritualística que dá vida ao símbolo, que o atualiza aqui e agora nas energias do dia (ou da noite) de hoje, diferente das energias do ontem ou do amanhã.

Aqui encontramos proximidade com o pensamento budista, já que, diferentemente do Brahman hinduísta como estado de vazio essencial que é a eternidade mesma, a vacuidade budista só existe no aqui e agora, na singularidade de cada evento, por exemplo, no encontro ou desencontro entre dois seres, no perfume de uma flor ou no fedor do lixo, e não como uma substância global, um envelope que conteria todos os eventos possíveis do presente, do passado e do futuro.

Talvez expressando a revolta do intelectual negro na moda estruturalista da época, Muniz Sodré luta – em bom filho de Xangô – contra o imperialismo do signo, da significação e do significado. Por quê? Porque o pensamento colonial quer exibir todos os segredos e exterminar o sagrado, na plena luz solar da racionalidade. Não pode ter ausência, mistério, entrega a energias não racionais, tudo deve ser desvelado na presença pura da luz. E essa luz sempre é solar, filha dos Gregos, e nunca luar, terna, meio velada, bruxa e feminina, na direita linha de Oxum, mãe das águas doces e dos mistérios da fecundação. Nem é a noite profunda das manchas da Onça, que apontam nas Américas para a crueldade do nosso mundo interior, na qual o guerreiro e a guerreira de si devem mergulhar, para renascerem, definitivamente *iniciados*.

Uma consequência imensa (cujos efeitos foram e ainda são fontes de muitas doenças) dessa pretensão exclusivamente solar: o corpo está velado, engessado, parado, reduzido a uma máquina apenas percebida quando se recusa a se conformar às ordens da mente, ou, simplesmente, de funcionar corretamente. Tal é o corpo eurodescendente, frente ao corpo afro, asiático ou índio, ou seja, àqueles corpos que foram colonizados, nus ou quase, lubrificados, sempre em movimento (visível ou invisível), que se apresentam como sendo a mesma coisa que a mente. Os nagôs entenderam isso direto, já que na figura do Rei da Terra Obaluaê encontram *ao mesmo tempo*

a energia solar e o potentíssimo fogo secreto da terra.

Do lado europeu, Bergson (1974, 2006) mostra que a *intuição* pode ser erigida em *método* de conhecimento da realidade, no sentido de sentirmos a *duração* e os *ritmos internos* de outros seres, ao mergulharmos igualmente no nosso próprio devir e sentirmos nossas próprias vibrações vitais. Ele enfatiza o papel das “emoções criadoras supraracionais” no transporte nas durações e harmônicas vitais de outros seres, um pouco como um músico faz vibrar nossas cordas íntimas e cria ressonâncias inesperadas. Na linguagem, os suportes dessas emoções são as metáforas e imagens poéticas, na condição de serem utilizadas com certa prudência metodológica:

Escolhendo imagens tão disparatadas quanto possível, impediremos que uma qualquer dentre elas venha a usurpar o lugar da intuição que ela está encarregada de evocar, pois, neste caso ela seria imediatamente expulsa por suas rivais. Fazendo com que todas exijam de nosso espírito, apesar de suas diferenças de aspecto, a mesma espécie de atenção e, de alguma forma, o mesmo grau de tensão, acostumaremos pouco a pouco a consciência a uma disposição bem particular e bem determinada, precisamente aquela que deverá adotar para aparecer a si mesma sem véu. (BERGSON, 1974, p. 23).

Não se trata mais de desvelar o Real na luz absoluta, ilimitada e impla-

cável do deus solar à imagem do qual nossa razão teria sido feita segunda a metafísica que dominou a Europa durante séculos, e sim de desvelar nossa própria consciência. Pretendo, aqui e agora, dar continuidade ao projeto de Bergson, hibridizado pelas matrizes decoloniais dos pensamentos indígena, afrodescendente e oriental.

Histórias de onças, de sedução e extinção

A consciência, o “eu” – se eu seguir minha intuição do pensamento indígena tolteca – é manchada, da mesma forma que o Jaguar, a Onça é manchada. Aqui temos um símbolo potente para pensarmos o claro e o escuro em nós, a luz e a sombra, o sol e a lua. Sei que a lua não é a sombra do sol, mas são maneiras de falar e há, conforme disse Bergson, de nos desapegar da sedução de uma imagem só, para visualizarmos e sentirmos profundamente a própria tensão que a imagem tolteca da Onça está gerando em nós. A Onça é Tezcatlipoca, espelho fumante, noite estrelada, jovem guerreiro, vento da noite... é a imagem viva da crueldade que nos é dada com a vida, que está em nós, com a qual devemos lidar, que devemos aceitar, na qual devemos mergulhar e que devemos elaborar, metamorfosear, para pudermos ser iniciados ao mistério da vida e da morte, para pudermos nos tornar seres humanos integrados. Geralmente as pessoas querem somente venerar e vivenciar as energias de Quetzalcóatl, a Serpente de

plumas, energias solares, luminosas e harmoniosas, e fogem do processo iniciático de uma maneira ou outra, quando acontece o tempo de lidar com as energias simbolizadas pelas manchas na pele da Onça que *essas pessoas* também são, simbolizadas pelo deus Tezcatlipoca, da energia do qual elas participam. Ou prendem-se na crueldade, sem conseguirem elaborá-la e transformá-la em doce luar. É como se nosso eu crístico tivesse medo de enfrentar o sacrifício e ficasse parado, apegado à sua própria sombra. Vi tantos e tantas, bebendo a bebida sagrada indígena ayahuasca, fugindo da provação do manchado, da sombra e da noite.

Em termos de pesquisa, afirmo que não podemos ter medo do lado iniciático das nossas pesquisas, nem do mergulho que pedem nas sombras do viver, nem do enfrentamento da crueldade do nosso próprio ser. Fortes são os efeitos cognitivos das “manchas da Onça”.

A imagem luar afrodescendente é Oxum, guerreira da sedução. A Oxum pertence o ventre da mulher e a lua cheia. A maternidade é sua grande força. Oxum é essencialmente o orixá das mulheres, preside à menstruação, à gravidez e ao parto. Portanto, ela desempenha importante função nos ritos de iniciação, que são formas de gestação e (re)nascimento. Orixá da maternidade, Oxum ama as crianças, protege a vida, cuida e tem funções misteriosas de cura. Ela mostra que a menstruação, em vez de constituir motivo de vergonha e de inferioridade nas mulheres, pelo

contrário possui a beleza dos papagaios e proclama a realidade do poder feminino, tanto como possibilidade de gerar filhos quanto como natural iniciação aos mistérios mais escuros, secretos e sagrados da vida. Além disso, mostra que sem a participação das mulheres e do poder feminino, nenhuma comunidade pode sobreviver e crescer. Do lado da África, uma epistemologia feminina existe com certeza no pensamento-Oxum que, no meu ver, proclama a igualdade na diferença como princípio de vida e de criatividade na arte, na ciência e na política (ver PRANDI, 2001; OLIVEIRA, 2003, 2007; SODRÉ, 1999, 2002).

A lição da África é que homens podem ser de Oxum, que a fecundidade e sedução femininas existem no coração do guerreiro. Em *O terreiro e a cidade*, Muniz Sodré mostra como, na África, é necessário ser um “coração puro” para poder ser atravessado pelo Axé, ser “um coração vazio de intenções meramente individuais, para que prevaleça a força da comunidade” (SODRÉ, 2002, p. 102). Há uma epistemologia coletiva e, posso acrescentar, marcada por intensidades diferenciadas: não se pensa dentro da intensidade Oxum como se pensa dentro da intensidade Xangô ou dentro da intensidade-Obaluaiyê.

Hoje estou tentando ampliar o pensar acostumado da aventura científica eurodescendente, identificado como solar, ao relacioná-lo com outro tipo de pensamento, outra polaridade, luar. Isso ressoa em nós com a conhecida polaridade masculino/feminino,

ou ocidental/oriental, ou ainda cérebro esquerdo/cérebro direito. Mas com um objetivo diferente, colegas filósofos afrodescendentes tranquilamente podem ir além, ao diferenciarem o pensamento em pensamento-Oxum, pensamento-Oyá, pensamento-Xangô, pensamento-Ossaim, etc., e inventar técnicas de pesquisa que evidenciem esses pensamentos diferenciados¹. Não pensando com polaridades, e sim com diferenças energéticas. Uma nova ciência assim pode ser criada, cheia de promessas.

O pensar-luar como Oxum é totalmente diferente do pensar-luar como Onça. Mas podemos integrar essas duas formas de pensamento em dois momentos do mesmo processo iniciático: há de mergulhar na sua própria crueldade – inclusive, para consigo – para transformá-la em cuidado – inclusive, para consigo. Logo, para poder fazer uma ciência que integre o Cruel e o Carinhoso; para contemplar o projeto desta nova epistemologia que estamos contribuindo a firmar; para elaborar coletivamente, na igualdade e na diferença, uma *Ciência com Afeto*. E já encontramos uma proposição: “*Quem ainda tem medo da sua Onça interna dificilmente poderá pensar com o Coração*”.

Como escreveu Hubert Godard, dançarino e teórico de várias práticas corporais, da terapia – notadamente na

área da reabilitação pós-operatória – à dança: “Existem encontros surpreendentes entre a pesquisa científica atual e aqueles saberes antigos que funcionavam por analogia” (citado em *Pensée du corps* de BASILE DOGANIS, 2012, p. 33 – tradução minha)... Funcionavam e continuam funcionando por analogia. Da mesma maneira que Fritjof Capra (1995) intitulou seu livro mais famoso *O Tao da física*, poderíamos escrever um livro teorizando *O Axé das ciências humanas e sociais* ou outro, em relação ao pensamento animista, problematizando *O Xamanismo como método nas ciências humanas e sociais*, ou ainda, pensando em Clarissa Pinkola Estés (2007), um livro que considere *A Mulher selvagem como sujeito epistêmico nas ciências sociais e humanas*.

Assim, pesquisadores africanos e afrodescendentes, indígenas ou mulheres poderiam desenvolver ciências interculturais (conforme o exemplo dado por F. Capra na intercultura crítica entre o Tao e o universo quântico) a partir dos seus próprios enraizamentos filosóficos e metodológicos, o que seria uma contribuição ímpar para o avanço científico da humanidade.

Se quisermos viajar para o Oriente, ao contemplarmos as *thangkas* – imagens que servem de suporte à meditação no tantrismo tibetano – encontramos de um lado as divindades coléricas que protegem os ensinamentos de toda атаca ou perversão e queimam o espírito, purificando-o das emoções negativas pela utilização da própria energia dessas

¹ Tentei ir nessa direção em Gauthier (1999). O livro de Judith Gleason, *Oyá – um louvor à deusa africana* (1999) está cheio de intuições maravilhosas, que o/a leitor/a entrevê...

emoções e, de outro lado, as divindades de compaixão que abrem o coração (ver MEULENBELD, 2001). Essas “divindades” estão dentro da pessoa, já que inexiste separação alguma, no Budismo, entre o fora e o dentro, o exterior e o interior e, mais geralmente, entre os seres. Mas essas imagens apenas podem ser compreendidas ao serem relacionadas à prática da meditação que cria um “Corpo sem Órgão”, para falar como Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) em *Mil Platôs*². Assim, no corpo em estado extático gotejam pérolas de lua, enquanto o sol interior expande sua energia.

O que significa isso em relação à nossa prática de investigadoras e investigadores? Além dos segredos e mistérios iniciáticos do tantrismo, o instigante é a extinção do eu. Passamos de um eu: – ao mesmo tempo solar e lunar na nossa referência mesoamericana; – expressão de intensidades energéticas diferenciadas conforme nossa referência afroamericanas, a um estado de indistinção entre o eu e o não eu. Trata-se de uma exigência extrema: de reconciliação entre saber e sabedoria, ciência e espiritualidade.

Da vacuidade amorosa à dança e ao transe como método

A *Vacuidade amorosa* é o desprendimento de nós mesmos e a própria caminhada nossa rumo à extinção do Ego – condições da cocriação, com

nosso parceiros de culturas não eurodescendentes, da transculturalidade. No nosso Ego estão presentes nossas teorias, metodologias e práticas acadêmicas! Principalmente, nossa dificuldade em *Pensar com o Coração*, que devemos aprender, num processo realmente iniciático, a superar.

Para realizar essa aprendizagem, há de reconectar a cabeça com o que se situa mais baixo no corpo, e também valorizar os conhecimentos adquiridos graças à atividade do cérebro direito, principalmente, a *intuição*. Aqui recebemos uma ajuda ímpar dos nossos próprios parceiros de pesquisa. Mais uma vez pedirei ajuda a Muniz Sodré que, no caso da cultura afrobrasileira, fala de “micropensamento corporal”, que: “Vive mais de objetos externos (búzios, vegetais, animais etc.) do que internos, no sentido que a psicologia costuma atribuir a “objeto interno” (psiquismo subjetivado) (SODRÉ, 1999, p. 186).

Impossível não pensar nos “micropoderes” segundo Foucault (1984)! Os nossos corpos são percorridos por micropoderes e micropensamentos, e não vamos deixar de lado nem a problemática *política* da nossa ligação rizomática com forças e formas de dominação instituídas, nem a problemática *cognitiva* da nossa ligação rizomática com a Natureza como ser pensante.

Aqui encontramos uma aliada extremamente potente, onipresente nos momentos importantes da vida das comunidades indígenas e afrodescendentes: a *Dança*, com a ampliação da

²Trabalhei esse conceito na sociopoética (GAUTHIER, 2010b).

consciência pessoal que ela favorece – até a íntima sensação de atuação das forças criadoras da Natureza através de nós, como uma arma preta e vermelha para a afirmação de novas potências frente aos micropoderes instituídos.

Assim, o corpo é um santuário entre individualidade e coletividade, percorrido de intensidades e linhas de fuga que apenas pedem para serem ampliadas em direção de *fora* (tecendo novos dispositivos revolucionários no agir, no sentir e no pensar, conforme teorizaram NEGRI, 2003, e DELEUZE e GUATTARI, 1997), e em direção de *dentro* – ao entrarmos nas zonas escuras e ambíguas da sombra, da fera e do silêncio interior (ver GAUTHIER, 2010c).

O *dispositivo dançante* deve tornar possível esse duplo movimento, de dentro para fora e de fora para dentro, que nos liga aos outros corpos do grupo, bem como, à nossa intimidade velada e, provavelmente, a outros corpos – invisíveis.

O *transe é um método*. Decisivo, para a criação científica em situação transcultural. Pois é: o transe é a vivência somática de um princípio cósmico, que ressignifica o vazio presente no símbolo, antes mesmo de a língua e o conceito se tornarem possíveis. O que Muniz Sodré caracteriza como “envolvimento mútuo dos seres” no subcapítulo “Corpo e sagrado” (in SODRÉ, 1999, p. 178-187), é a base do transe. É uma interpretação bastante “branca” ver apenas uma entidade penetrando um corpo, seu “cavalo”, sua “matéria”. Pode o transe ser visto, ao avesso, como um corpo expressando sua

divindade na forma da dança de uma entidade. E ainda de mil outras maneiras, já que mil e mais (10.000 dizem os chineses para falarem de muitos e muitos) são os elos que percorrem um corpo humano, sobretudo, dançando. Como Bergson (2006) erigiu a intuição em método, vamos erigir o transe em método.

Dona Zabelê, Dona Jovita e Mestra Geovanda na Quinta Dimensão

Um dos eventos que mais me marcaram em 20 anos de pesquisas sociopoéticas foi quando as grandes guerreiras Pataxó Zabelê e Jovita, mulheres de grande sabedoria e espiritualidade, cientistas na sua cultura, propuseram à jovem então mestrandia Maria Geovanda Batista realizar a produção dos dados da sua pesquisa sociopoética sobre o brincar em comunidades Pataxó do Extremo-Sul da Bahia dentro de um ritual indígena, a dança sagrada Awê. Convocar os Encantados, as entidades espirituais, para produzir dados num pesquisa acadêmica: eis um bom exemplo de transculturalidade (ver BATISTA, 2003, assim como, do lado afrodescendente, a transculturalidade a flor de pele do sambista: *Samba, dono do corpo* de MUNIZ SODRÉ, 1998).

Hoje estou em condição de teorizar um pouco esse tipo de evento, com a ajuda do conceito de “quinta dimensão”, que vou explicar brevemente.

A percepção do relevo é tornada possível pelo fenômeno que Gilbert Simondon (2005) chama de “disparação”, ou seja, pelo fato de que cada olho pos-

sui uma visão plana e que, a partir da leve divergência entre os dois olhos, o cérebro cria uma imagem emergente, em três dimensões (não posso deixar de pensar como poderíamos utilizar essa metáfora para pensar o *Perspectivismo* de Eduardo Viveiros de Castro (2009), dentro das nossas pesquisas)³. Sabemos desde Einstein que, de fato, o espaço é também o tempo, ou seja, o *espaço-tempo*. São as quatro dimensões às quais estamos acostumados.

Mas tanto na intuição como no transe, estamos na posição de quem está vendo o mundo em quatro dimensões, digamos “realistas” e “racionais”, enquanto o terceiro olho vê coisas outras, o ouvido interno ouve coisas outras, o próprio corpo tem sensações outras até, no xamanismo indígena, metamorfosear-se em Onça, Cobra, Beija-Flor ou Águia, e, no Candomblé e na Umbanda, a pessoa entrar em vibrações de frequências sutis, inacostumadas no nosso mundo cotidiano em quatro dimensões.

Atingimos a quinta dimensão na intuição e no transe, quando se ligam o mundo exterior e o mundo interior, consoando.

Marc Seifer (2011, p. 172) expressa as coisas assim:

Em cada região do espaço há um mapa da estrutura do universo

³ Tentei pensar a noção de *transculturalidade* a partir dos conceitos de “disparação” e de “transdução”, especialmente elaborados por Gilbert Simondon, aos quais Deleuze e Guattari se referem com carinho e intensidade (ver GAUTHIER, 2009).

(inclusive na região ocupada pelo nosso cérebro). A região da nossa mente onde essa energia se reflete é, portanto, uma forma de contraespaço, um espaço virtual ou mundo interior, potencialmente tão vasto quanto o mundo exterior.

Quem nunca ficou perturbado pela visão de um holograma – essas figuras onde cada parte proporciona uma visão da totalidade e contém essa totalidade? É muito provável que o universo seja constituído de múltiplos hologramas – ou, numa visão mais radical, seja um holograma – sendo o ser humano (e provavelmente, muitos outros seres), partes hologramáticas da totalidade que, apesar da nossa semelhança com ela, nem podemos imaginar, tanto ela é “cheia de vazio”.

Para completar essa concepção original do espírito, da “mente” humana, vou trazer aqui a noção de “hiperespaço”, criada por Edwin Gora (1979), conforme sua apresentação por Dane Rudhyar (1975, p. 24):

O espaço não é um recipiente vazio onde se depositam substâncias materiais; ele é a inter-relação de todas as atividades (biocósmicas, intraestelares e galácticas). [...] A qualidade dessa interação e dessa interdependência, que ocorre em diferentes níveis de organização ou planos de existência, varia de acordo com cada nível.

Afirmar que vivemos em *cinco dimensões*, e que atingimos a quinta somente pela intuição e pelo transe é uma

hipótese filosófica razoável; sem dúvida, não menos razoável que aquela na qual é baseada a ciência acadêmica instituída, de transparência absoluta entre o mundo real e o mundo que atingimos pelo nosso conhecimento⁴.

Será essa quinta dimensão o *Orun* nagô, mundo dos orixás, dos ancestrais, dos seres de luz... onde existe também um duplo de tudo que está no nosso mundo, o *Ayiê*? Será essa dimensão o *Eixo do Mundo*, caminho pelo qual o xamã realiza sua obra de inteligência, comunicação e cura?

Sempre ao seguir Simondon e seu conceito de “disparação”, posso imaginar o quanto Eduardo Viveiros de Castro ou um xamã gostaria de me ouvir, já que no perspectivismo cada ser é como uma visão de dois olhos, e o universo, múltiplas visões integradas de múltiplos pares de olhos, criando um mundo em milhares e milhares de dimensões... o mundo que compartilhamos, plantas, minerais, animais e ancestrais. Humildemente, chamaremos de “quinta dimensão” a dimensão que integra todas as outras que não conhecemos na nossa experiência do dia a dia, mas que podemos atingir em processos iniciáticos de transe e intuição⁵, no silêncio ou na dança.

⁴ A cada vez que penso nisso venho acordando para um fato: a ingenuidade extrema daqueles que pensam que coincidem o mundo real e o mundo modelizado pelo nosso pensamento, qualquer que seja sua complexidade e/ou sutileza.

⁵ Mais uma vez, Spinoza: entre a infinidade de atributos infinitos que definem a Natureza, ou seja, Deus, conhecemos apenas dois, a Extensão e o Pensamento.

E, como já disse, encontramos aqui os pensares africanos e afrodescendentes, onde há tantos modos de pensar, ou seja, de racionalizar e intuir, quanto existem tipos de energias sutis, de ventos sagrados chamados de “orixás”.

Num certo dia, ao dirigir para a universidade, o erê Machadinho veio em mim e disse: “Sabe, Velhote (ele me chama assim), o que você está procurando, o segredo da iluminação, é brincar – a vida, o mundo, é um terreno de jogo. Rir e brincar”.

@ pesquisador@ integral

O que integra os modos multiculturais de pensar e de fazer ciência é o sonho de uma ciência que *pense com o Coração*⁶, bem como, nossa determinação em realizar esse sonho.

Da mesma maneira que Amit Goswami (2006) conceitualizou a noção de “medicina integral” e de “médico quântico”, ao integrar numa ampla visão todas as formas de cura, da mais física e mecanicista à mais espiritual, proponho o conceito de... “pesquisador@ quântic@” não sei, mas de “pesquisador@ integral”, com certeza. Como o médico alopático bioquímico em Goswami, o pesquisador acadêmico clássico trabalhando *sobre* seus sujeitos

E a infinidade de atributos que nem podemos nos representar?

⁶ Thich Nhat Hanh, particularmente em *Cultivando a mente de amor* (2000) é de boa ajuda para intuir o Pensar com amor.

de pesquisa (pesquisando os indígenas, os afrodescendentes, os integrantes do movimento popular etc.) encontra-se no degrau mais baixo da escada científica. Não se trata de negar seus aportes (eu gostaria de ter um cérebro tão potente quanto o de Lévi-Strauss), e sim de *ampliar nossa compreensão*, ao desenvolvermos um entendimento da prática de pesquisa que integre as “lições” – como escreveu Lévi-Strauss (2013) a propósito da influência dos indígenas daqui sobre a Revolução francesa através de Montaigne e Rousseau⁷ – dadas pelos nossos parceiros e parceiras de pesquisa⁸.

Quais as características d@ pesquisador@ integral?

- ele/ela pensa com o seu corpo inteiro, seus pés, seu sexo, suas mãos, suas entranhas, seu sopro, seu coração, seus sentidos e sua cabeça;
- ele/ela pensa dançando, meditando, fazendo uso do terceiro olho, do transe e da intuição: a dança e o transe são, entre outros, seu método;
- ele/ela toma a sério as ilusões fecundas da imaginação, tanto como as da razão, do mito e da matemática;
- ele/ela cria *confetos* – misturas de conceitos e afetos, conforme o modo de

pensar na vida cotidiana e *intuicetos* – misturas de conceitos e intuições, como quando voltamos para a terra após experiências espirituais intuitivas intensas e devemos colocar em prática nossas aprendizagens;

- ele/ela cria conhecimento em parceria e interdependência com seus parceiros e companheiras de pesquisa no aqui e agora dos momentos compartilhados, sem querer nada além desse conhecimento local, sem querer generalizar, mas oferecendo as criações do cérebro-coração-corpo coletivo a eventuais leitores e leitoras de artigos, livros etc. como alimento para sua própria reflexão, seu próprio conhecimento, seu próprio ser (e, obviamente, à comunidade anfitriã da pesquisa);
- ele/ela utiliza técnicas artísticas de produção de dados de pesquisa, por elas facilitarem o acesso ao não-dito, ao demais óbvio, ao perigoso, ao recalcado pelos membros do grupo-pesquisador, em interação com entrevistas coletivas ou individuais que mobilizam mais o aspecto racional do ser;
- obviamente, ele/ela não se impõe como pesquisador@ sobre as pessoas, nem atrás, nem em frente, nem debaixo delas... e sim se torna um@ facilitador@ de pesquisa, negociando um dispositivo dialógico e autogerido onde todos e todas são copesquisadores, sendo ele/ela, @ facilitador@, aquele que segura o bom desempenho deste dispositivo, guardião da solidariedade, igualdade na diferença e diferença na igualdade no

⁷ Ao refletir sobre as civilizações das Américas, Montaigne elaborou a pergunta de saber *qual é a natureza do laço social* – e Rousseau radicalizou o olhar crítico sobre a civilização europeia com seus conceitos de “liberdade de independência” no Estado de Natureza e de “liberdade política” no Estado Civil, que inspiraram os revolucionários de 1789 e 1793.

⁸ Um passo importante: o livro *Par-delà nature et culture* de Philippe Descola (2005).

decorrer da pesquisa (se for necessário, apontando relações de poder que podem colocar em perigo a igualdade e solidariedade do grupo, ou desconfiando do gosto perigoso que temos pela unanimidade, pela homogeneização dentro do grupo, enquanto se trata de pensar as diferenças com os diferentes – cada um@ diferente mas não independente d@ outr@).

Seria falsa humildade mais que falta de humildade negar que tenho orgulho de a *Sociopoética* responder a essas exigências (GAUTHIER, 2012).

O caminho da formação d@ pesquisador@ integral

É um vício epistêmico e existencial, já no nosso modo de s(ab)er, o hábito terrível que temos de acreditar na nossa

permanência, cavando a continuidade abstrata do nosso caminhar na terra. Perdemos assim a *vigilância e abertura ao presente*, a esse momento precioso do agora, diferente de todos que vivemos e de todos que viveremos, perdendo a oportunidade de afinar nossas sensações, de ouvir nossa intuição, de nos comunicar com as energias vitais mansas ou inquietantes que agem no contexto e fazem o que estamos.

Olhando cara a cara suas feridas internas e mergulhando nelas para se curar, trabalhando seus monstros íntimos, ou seja, para assim dizer, vivenciando um processo de *iniciação*, @ pesquisador@ integral está se formando para acolher o *humano* – a integralidade da experiência cognitiva dos seus parceiros e parceiras de pesquisa.

Referências

- BATISTA, Maria Geovanda. *Nos rizomas da alegria vamos todos Hãmiya*: as múltiplas relações entre o brincar, o corpo e o território implicados no imaginário sociocultural Pataxó. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, Chicoutimi/Salvador, 2003.
- BERGSON, Henri. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CAPRA, Fritjof. *O tao da física*. São Paulo: Pensamento/Cultrix, 1995.
- DALAI LAMA. *O caminho do meio* – fé baseada na razão. São Paulo: Gaia, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. IV.
- DESCOLA, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005.
- DOGANIS, Basile. *Pensées du corps*. La philosophie à l'épreuve des arts gestuels japonais (danse, théâtre, arts martiaux). Paris: Les Belles Lettres, 2012.

- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité - 2. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard, 1984.
- GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.
- _____. A irrupção do transcultural na sociopoética: o confeto como transdução, em eco às obras de Simondon e Deleuze-Guattari. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e abordagens afins*, v. 1, 2009. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br>.
- _____. Do mar ao orvalho: aprendendo a vigilância amorosa". In: GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto. *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010a.
- _____. Personagens conceituais, sociopoética e descolonização do saber. *Entrelugares*, v. 2, n. 2, mar. 2010b. Disponível em: <www.entrelugares.ufc.br>.
- _____. Corpo sem órgãos e bem-aventurança ambiental: por uma epistemologia da vacuidade. *REMEA*, v. 25, jul./dez. 2010c. Disponível em: <www.remea.furg.br>.
- _____. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba: CRV, 2012.
- GLEASON, Judith. *Oyá - um louvor à deusa africana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- GORA, Edwin. Pythagorean trends in modern physics. In: *MetaScience Quarterly 2*. Kingston: RI, 1979.
- GOSWAMI, Amit. *O médico quântico – orientações de um físico para a saúde e a cura*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Nous sommes tous des cannibales*. Paris: Seuil, 2013.
- MEULENBELD, Ben. *Le symbolisme du bouddhisme dans les thangkas tibétaines*. Havelte: Binkey Kok Publications, 2001.
- NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão africana no Brasil*. Elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.
- _____. *Filosofia da ancestralidade – corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RIMBAUD, Arthur. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 2009.
- RUDHYAR, Dane. *The sun is also a star*. Nova York: Dutton, 1975.
- SEIFER, Marc. *Muito além da velocidade da luz – consciência, física quântica e a busca pela*

quinta dimensão. São Paulo: Cultrix, 2011.

SIMONDON, Gilbert. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon, 2005.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida – por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *Samba, dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

_____. *Claros e escuros – identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Salvador: SEC/Imago, 2002.

NHAT HANH, Thich. *Cultivando a mente de amor*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*. PUF: Paris, 2009.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em agosto de 2012

Dossiê: “Inter/multiculturalidade e formação de professores”

Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível

Adir Casaro Nascimento*

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

“O acesso das populações indígenas à educação superior era [é] apenas o início de um longo e complexo desafio. É preciso que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se, se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas.”

“A questão dos saberes tradicionais na formação do profissional é: [...] As demandas indígenas são coletivas e a universidade precisa se preparar para dialogar com os saberes e não apenas sobre exclusão/inclusão.”

(ANTONIO BRAND)¹

“[Brand] Transformou a universidade em espaço de visibilidade para os povos indígenas com a realização de eventos nacionais e internacionais sobre temas como diversidade cultural, sustentabilidade, educação, conhecimentos tradicionais e presença indígena na academia. Dessa forma, os índios passaram a participar de discussões num ‘novo espaço’, nunca antes por eles ocupado”.

(PEREIRA, 2012, p. 239)

¹ Registro feito por André Lázaro, durante a primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), maio de 2012. MEC/Brasília (LÁZARO, 2013).

Começar a apresentação deste dossiê com as falas de Antonio Brand², e sobre ele, tem sentido por ter sido o grande mentor e articulador da realização dos SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, que teve a sua primeira edição em 2002. Talvez, a sua intenção primeira tenha sido abrir um espaço para uma discussão acadêmica sobre o processo de construção das identidades/diferenças e dos “horizontes históricos” (CUSICANQUI, 2013) das populações indígenas, mas que, com a criação da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o evento amplia esta discussão para as identidades afro-descendentes, de gênero, dos movimentos sociais populares, entre outras. O FRONTEIRAS faz parte de um conjunto de ações³ que Brand e mais um grupo de pesquisadores

² Antonio Jacó Brand, doutor em História, professor e pesquisador do PPGE/UCDB e coordenador do NEPPI/UCDB. Faleceu no dia 3 de julho de 2012, em Porto Alegre, RS.

³ Fazem parte deste conjunto de ações o Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Indígenas (NEPPI); a Revista TELLUS, especializada na temática indígena; bolsas para acadêmicos indígenas nos cursos de graduação (eventos que antecedem a realização do FRONTEIRAS); a criação da Linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena no PPGE”; o Programa REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior; Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/MEC/INEP (ações implementadas a partir de 2003).

e estudiosos da questão indígena implementaram, em especial, na UCDB com o objetivo de oportunizar o acesso e a permanência dos povos indígenas e de sua autonomia no contexto acadêmico.

A presença dos povos indígenas⁴, notadamente no Programa de Pós-Graduação em Educação, e de nossa intenção de “aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25), tem nos instigado

[...] 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 (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.26).

Questões estas que fazem parte do nosso dia a dia e que norteiam/desnor-teiam as nossas leituras de mundo, as nossas ressignificações e reorientação de nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles

⁴ No PPGE/UCDB, em especial na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, além dos alunos indígenas temos, também, alunos afro-descendentes, de movimentos populares e, ainda, os que pesquisam a presença da interculturalidade na educação escolar. Neste texto a nossa atenção está centrada na presença dos alunos indígenas e na provocação que esta presença nos faz de pensar na possibilidade de construção de outras narrativas, de revisar nossas práticas e linguagens.

que foram silenciados, subalternizados e, sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora. Uma relação sempre aberta ao imprevisível, em uma interminável construção, desconstrução e reconstrução de fronteiras. Relação, em condições diferentes, entre sujeitos (nós não índios e eles, índios) profundamente marcados pelo legado eurocêntrico colonizador e, ainda, que vivemos na colonialidade e que, de certo modo, a decolonialidade é um processo a ser vivido por ambos os lados.

Dentro desse contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica (WALSH, 2013), e sempre resvalando, escorregando no que também a autora chama de interculturalidade funcional e interculturalidade relacional, destaco aqui, de maneira mais pontual, as experiências vividas com a presença dos acadêmicos indígenas no PPGE/UCDB, neste possível “diálogo com as culturas ancestrais” que, a todo o momento, agonizam os nossos discursos acadêmicos ainda muito sustentados pela modernidade, ao mesmo tempo em que infiltram os seus saberes, mesmo que hibridizados, no espaço considerado “sagrado” da academia.

A necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos (GRÜMBERG, 2005; WALSH, 2009) envolve a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), de diálogo identitário (HALL, 1997) e inter-

cultural (CANDAU, 2009; SILVA, 2000), entre outros estudiosos que envolvem colonialismo, colonialidade e lutas por descolonização. Tendo este contexto como cenário, a questão de fundo é fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade.

A presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (NASCIMENTO, 2006).

A linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, desde sua criação em 2004, já recebeu 15 acadêmicos indígenas, 10 que já concluíram e cinco em andamento no curso (quatro

mestrandos e um doutorando). Esses alunos indígenas trazem, de certa maneira, outros saberes, saberes hibridizados, construídos nos processos de negociação e/ou articulação, atravessados por outros marcos epistemológicos e produzidos na esteira de um contínuo jogo de forças e, nesse sentido, o grande desafio para nós, sempre foi: como criar um ambiente de rigorosidade acadêmica, capaz de subverter a “norma” estabelecida de “cientificidade”, de hierarquização e assimetria entre os chamados conhecimentos universais (legitimados como o certo e o bom para todos atingirem a civilidade moderna) e os saberes outros (senso comum, populares, tradicionais, folclóricos, exóticos, obscuros, inferiores e, em alguns casos satanizados...)? Ou seja, como não respeitar os conhecimentos trazidos, apenas como ponto de partida, para depois abandoná-los, ou seja, “acolhê-los”, capturá-los uma vez mais e afetá-los com um “outro” discurso colonizador? Como abrir espaço para os saberes/culturas ancestrais e produzir legitimidade para estas culturas, legitimando-as para o diálogo em condições iguais, apesar das suas diferenças. Onde estava/está a diferença: no conteúdo, método, na forma, no uso...?

Construindo/desconstruindo sempre fomos intensificando os nossos diálogos com os indígenas mediados por autores como Bhabha, Brand, Stuart Hall, Canclini, Gauthier, Fleuri, Walsh, Candau, Mignolo, Escobar, Fanon, Freire, Meliá, Quijano, Boaventura Souza Santos entre outros, bem como as reflexões de

latino-americanos de ancestralidade indígena.

Neste campo de reflexões, as discussões giram em torno de: multi/interculturalismo; homogeneização/monocultura; naturalização e desnaturalização das relações sociais; espaços entre fronteiras culturais: entre lugares, terceiro espaço, não polaridades, binarismos; diálogo entre saberes: a presença de epistemes outras na construção do conhecimento; colonização, pós-colonização, colonialidade, decolonialidade, descolonização; relações epistemológicas entre o norte e o sul; a modernidade e a organização colonial do mundo; negociação, articulação, hibridação, tradução, tradição; alteridade, outridade; subalternização, ocultação, silenciamento; epistemologias e espiritualidade; as ciências sociais e os estudos do *outro*: os metarrelatos, a normatividade em contraposição ao primitivo, arcaico, pré-moderno.

É interessante registrar os impactos conceituais e identitários que os estudos provocam. Depoimentos como⁵: - “a gente se acha com os autores porque têm histórias semelhantes a nossa e isso ajuda a compreender melhor os conflitos de identidade que temos. A gente se vê no entre-lugares, no terceiro espaço, não vivemos nas polaridades das culturas”; - “é possível reconhecer os conhecimen-

⁵ Depoimentos registrados durante as aulas ou reuniões do grupo de pesquisa e que, embora sejam enunciados por um deles, há sempre uma concordância e reforço dos demais indígenas presentes no grupo.

tos tradicionais com ‘carga’ de conhecimento teórico também, de poder ser visível e se manter em um espaço não indígena”;

- “percebo a necessidade de desconstrução daquilo que foi colocado como verdade”. Esta percepção é sempre acompanhada da constatação de que esse é um “processo dolorido”, pois “é preciso desacreditar naquilo que foi dito e imposto”, ou seja, infiltrado como verdade absoluta e que fixou a ideia de inferioridade e incapaz. A desconstrução traz a insegurança, mas a perspectiva de construir o jeito de ser alimenta positivamente o processo;

- “a cultura é dinâmica, se movimenta e ressignifica. A cultura tem que ser cultivada e nutrida para sobreviver. Tem que ser buscada no e pelo próprio grupo. Buscar as respostas revigoradas e ampliadas dentro daquilo que é possível negociar”.

- “desenvolve a sensibilidade de enxergar o outro, promove o reconhecimento de diversos saberes, outros saberes”;

- “as experiências vividas no processo de colonização e, por isso, não é só uma questão teórica”;

- “os indígenas mais jovens não têm maturidade construída no esforço para dialogar com os conhecimentos tradicionais, com a cultura ancestral, porque isto não se constrói fora do contexto, ou seja, o trânsito entre o passado e o futuro, o físico e o espiritual, sentir que os ancestrais estão aqui. Ouvir e entender os ventos, a chuva, o sol, a lua. O ocidente tira essa sensibilidade de sentir

perceber: transitar neste espaço é uma realidade”;

- “desafios da construção do diálogo intercultural/ancestral porque não conhecemos o caminho, a lógica com a qual um conhecimento foi produzido pelos ancestrais. Conhecimentos no campo da agricultura, da medicina, da astronomia, da matemática entre outros”. Citam como exemplos a domesticação de alguns alimentos, o conhecimento medicinal das ervas.

- “a Linha III é um espaço acadêmico que permite o registro dos sentimentos (nas discussões, nas dissertações, nas teses, nos artigos)”.

Nesse contexto, somos sempre surpreendidos por perguntas e/ou contestações às teorias, até então, nunca presentes em nossos estudos. Os textos, as teorias em determinados momentos provocam certa irritação epistemológica nos alunos indígenas que nos permitem evidenciar pelo menos duas situações: 1- apesar de todo projeto de colonização/subalternização/ocultação da pluralidade de saberes no processo histórico de produção da modernidade, os saberes, quando permitidos, se fazem presentes e 2- como já apontaram colegas do Programa (PAVAN; LOPES; BACKES, 2014, p. 169) relatando suas experiências de construção de um diálogo intercultural com indígenas, “É preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las [...] aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis”.

No bojo dessas questões teóricas colocadas, o Programa tem agora o índio

como pesquisador, não mais como o outro a ser conhecido, mas alguém que tem que descentrar, estranhar a sua própria história, vivências e fazer a “antropologia de si mesmo”, a etnografia dele e de seu povo. Ele não é mais o informante nem o “objeto” a ser observado e descrito. É notável o fato de que todas as dissertações e projetos de teses defendidas ou em andamento no PPGE estão articuladas com seu povo, com a sua comunidade. “Assim a gente vai ter mais força para lutar pelo nosso povo”. Dialogando com a teoria da academia dizem “lutar contra a subalternização que já aconteceu e que ainda acontece e poder fazer a decolonização do saber, do poder e do ser”, parafraseando Walsh (2010).

Isso tem sido o grande desafio para construir este diálogo: subverter o olhar, a escuta, a narrativa, a compreensão. Como permitir isso sem encarcerar em nossos métodos, em nossa linguagem, em nossos textos? Como orientar sem engessá-los em nossas prescrições, em nossas receitas? Como acreditar que eles, os índios, vão fazer ciência, mas com outro olhar, com outra linguagem, com outra lógica? Como fazer tudo isso sem perder a rigorosidade que a produção de conhecimento exige? E mais, como colocar em crise, conhecimentos já produzidos pelo outro autorizado e legitimado pela academia? Como dar validade aos conhecimentos que vêm da inspiração, da intuição, da ancestralidade e que ficam arraigados na memória, no imaginário, por mais que ele tenha sido violentado, que ainda seja escondi-

do e envergonhado? Como aprender e produzir com eles, os indígenas

[...] outras maneiras de ler, indagar e investigar, de olhar, saber, sentir, escutar e estar que desafiam a razão única da modernidade ocidental, tensionam nossos próprios marcos disciplinados de estudos e interpretação, e façam questionar desde e com racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver radicalmente distintos. (WALSH, 2010, p. 222).

Como temos um espaço, de certa forma, privilegiado, a linha de pesquisa III, como dizem os alunos: “dos índios, dos afro e dos amigos dos índios e dos afro”, e os objetos de pesquisa são todos relacionados aos problemas concretos de suas comunidades, temos feito um grande exercício de não nos colocarmos no lugar deles e impor a pertinência dos autores e a nossa própria pertinência de pensamento e dizer para eles quem são eles. Temos feito uma vigilância epistemológica no sentido de escutar as suas diferenças e articular a teoria com as suas diferenças. Reteorizar a teoria ou até mesmo colocar em crise aquela teoria que, em nossa leitura, daria conta da reconstrução “radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Reconhecemos haver um dado de ancestralidade nas leituras que eles fazem que nós “filhos do ocidente” não conseguimos perceber, pois somos capturados pelas armadilhas dos “conhecimentos universais” universalizados pelo poder de homogeneizar

e esconder a pluralidade que todo texto tem, que afeta o leitor a depender de sua identidade. Por outro lado, sem perder a rigorosidade, como diz Eliel Benites (2014, p. 3), nos agradecimentos de sua dissertação, a linha de pesquisa III

[...] em suas lições cotidianas de pensar e fazer reflexão, pautadas por uma postura sempre muito rigorosa, lúcida e crítica, são fonte inesgotável de inspiração. Sem um ambiente de intenso e elevado debate intelectual, essa pesquisa não teria frutificado, no qual pude exercitar, com liberdade, minhas ideias.

No esforço intencional de construir o diálogo com as culturas ancestrais, desde a academia, as ações desenvolvidas na UCDB, em suas mais diferentes atividades têm feito o exercício, enquanto espaço ambivalente e fronteiro, de ouvir as vozes dos “ancestrais” (reza-dores, os anciãos, lideranças políticas, outros pesquisadores indígenas com mais experiência neste conflituoso e tenso diálogo), bem como de priorizar a presença indígena nos projetos que tratam da questão indígena, como é o caso de um dos Observatórios da Educação, que define suas bolsas prioritariamente para indígenas e contempla as ações de pesquisa e extensão nas comunidades indígenas e, também, do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, em que todos os participantes, indígenas ou não, têm como temática de pesquisa, a questão indígena.

Na tentativa de subverter a cristalização, a normatividade da academia,

temos ousado, especificamente com relação às pesquisas de pós-graduação: permitir o texto na língua indígena (com tradução); realizar as bancas de defesas nas aldeias permitindo a apresentação do trabalho para a comunidade na língua indígena, e a última experiência que tivemos e que nos afetou muito, foi a participação de uma mestre tradicional, uma sábia da aldeia, como parte efetiva da banca, fazendo as suas considerações na língua indígena (impressionante como se transforma, se empodera quando passa a falar na língua) e avaliando junto aos demais membros da banca.

Nessa direção, lembrando Brand, a demanda para o ensino superior e a pós-graduação *stricto sensu* tem se caracterizado como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, na contemporaneidade. A universidade passa a ser entendida como um espaço a mais de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Como lembra Pereira (2012, p. 239),

Com o apoio de Brand, os acadêmicos indígenas encontraram na academia um espaço favorável à investigação dos conhecimentos praticados pelos especialistas de suas próprias culturas, que, na maioria dos casos, não passam pelo letramento. Nesse sentido, os pesquisadores indígenas não se viam constrangidos à repetição de conhecimentos alheios à realidade

de suas comunidades, mas foram estimulados e preparados para a prática da interculturalidade, na conexão e trânsito entre o sistema de conhecimento indígena e o sistema de conhecimento da academia.

Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelo cânones escolares/acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos. (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2011). Como aponta Escobar (2005, p. 133), “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento - poder em projetos e programas concretos?” Ou seja, como aprender a

[...] articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais [práticas] (as) interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade? (MATO, 2010, p. 4).

Essa tem sido a nossa “experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Entraves? Somos filhos da modernidade!!! Escorregamos em nossa

superioridade e universalidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, desconfianças, certezas. “Acolhemos”, “respeitamos” a diferença ao mesmo tempo em que escondemos a infiltração dos saberes outros em nossas identidades... Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo...

É nessa perspectiva, de abrir espaços e tempos para a construção de diálogo entre saberes e de ressignificar as nossas práticas de formação, nossa e daqueles que aqui chegam, que os Seminários Internacionais Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão, coordenados pela Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, a Linha III, têm sido realizados em toda a sua trajetória. Com o evento de 2012, em sua quinta edição, o FRONTEIRAS comemora os seus 10 anos com a temática “Inter/multiculturalidade e formação de educadores”, buscando intensificar, entre outras questões: a reflexão e o diálogo entre pesquisadores e representantes de movimentos sociais de diferentes estados do Brasil e de diferentes países sobre inter/multiculturalidade e formação de educadores, e o incentivo à articulação entre conhecimentos acadêmicos e as outras formas de conhecimento tendo em vista a formação de educadores numa perspectiva inter/multicultural. Nesse sentido, este dossiê, que contempla as reflexões em torno da temática do V Seminário, está organizado com oito artigos e a Resenha, cujos

autores, que vivem atravessados teoricamente e como práticas de vida (acadêmica ou não) pela inter/multiculturalidade, participaram da programação do evento como palestrantes e observadores da dinâmica metodológica do seminário e deram os seus pareceres no sentido de qualificar os próximos seminários. Muitos desses autores são parceiros históricos na trajetória do FRONTEIRAS, desde a sua primeira edição.

O primeiro artigo do dossiê é de Bartomeu Meliá, antropólogo jesuíta espanhol radicado no Paraguai, da Universidad Católica N. Sra. de la Asunción e Cepag/Asunción estuda e convive com o povo Guarani há mais de 50 anos no Paraguai, traz para nossa reflexão uma problematização sobre “Las trampas de la interculturalidad”. Tendo como eixos as relações entre a cultura, identidade e interculturalidade, Meliá, de uma forma detalhada e didática, descreve o que chama de “La piel de la interculturalidad” como realizar o fundamento da primeira e primordial interculturalidade que consiste no exercício que o interlocutor tem que fazer de mirar-se no outro, ver o mesmo e ver o diferente, pois “La interculturalidad supone el reconocimiento pleno de la diferencia de la piel del otro y no hay interculturalidad cuando la piel del otro, especialmente lo que dice con su lengua – que precisamente llamamos lengua – es negada, despreciada e incluso maltratada. Pero tampoco hay interculturalidad cuando uno mismo no quiere reconocer y amar su propia piel, la cubre y la disfraza”.

O segundo artigo do dossiê, “Delimitación de fronteras territoriales interculturales a partir de experiencias colegiadas de formación”, de Rossana Stella Podestá Siri, Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-211, apresenta o processo de construção do que chama de “una escuela de pensamiento”, que tem como objetivo a formação de identidades de todos que participam da proposta, indígenas e não indígenas, baseada na “interaprendizaje intercultural”. Ancora a sua experiência em modelos de formação decolonial, “basada en la fuerza de los conocimientos indígenas sin dejar de relacionar los saberes occidentales”. Podestá Siri conclue observando que “El re-posicionamiento es permanente, los diálogos entre actores son cruciales dependiendo de los momentos”, evidenciando que a construção da interculturalidade é um processo permanente e contínuo e que está sempre atravessado por tensões e conflitos, embora enriquecedor.

Héctor Muñoz Cruz, professor-investigador em sociolinguística, políticas da linguagem e educação bilíngue em regiões indoamericanas, da Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, é o autor do terceiro artigo do dossiê, que tem como título “Desarrollo educativo intercultural: fronteras jurídicas e institucionales permeadas, pero transiciones etnoculturales y sociolinguísticas en juego social”. Nesse artigo Héctor Muñoz Cruz ao problematizar as

relações entre as transações socioculturais e sociolinguísticas, os estudantes indígenas e a educação escolar e a produção da interculturalidade, observa que “Uno de los retos fundamentales de la educación intercultural es comprender adecuadamente las dinámicas del bilingüismo social, de la comunicación intercultural de facto y las innovadoras configuraciones de las identidades” e aponta para o fato de que as comunidades indígenas têm adotado um comportamento de ordenamento sociocultural e sociolinguístico diferenciado do que preveem as normas vigentes nos processos reais da educação escolar e, nesse sentido, observa que as mudanças educacionais que têm acontecido nos últimos anos têm obedecido a um ordenamento hierárquico que pressupõe: primeiro os processos políticos, segundo, os processos econômicos e, em terceiro lugar, o trabalho sobre a cultura.

Na sequência, o quarto artigo é uma produção de Reinaldo Matias Fleuri, parceiro histórico do FRONTEIRAS, pesquisador do Instituto Federal Catarinense/bolsista Capes e da Universidade Federal de Santa Catarina/pesquisador produtividade/CNPq que apresenta parte dos resultados da pesquisa em rede desenvolvida no âmbito do projeto integrado de Pesquisa: “Educação intercultural: decolonizar o saber e o poder, o ser e o viver”, com financiamento do CNPq no período de 2010-2014, sob o título Interculturalidade, identidade e decolonialidade desafios políticos e educacionais. Fleuri organiza o seu artigo, a

partir de estudos recentes que “problematizam o modelo político de Estado-Nação e estudam suas implicações na vida e nas políticas dos povos indígenas na América Latina, considerando que o reconhecimento dos povos originários como sujeitos de sua história implica rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório sustentado pelas culturas hegemônicas globalizadas”. A partir desses estudos e tendo a interculturalidade como eixo central, começa por apontar que este é um conceito ainda em debate, mas que se apresenta como um desafio da colonialidade e que, em contraponto com a justiça coloca o Estado-Nação em cheque. Na sequência destaca os estudos que apontam a relação entre a interculturalidade e as políticas educacionais indígenas, bem como, a possibilidade de reconsiderar as identidades indígenas. Analisa os estudos que aprofundam a discussão entre a interculturalidade e decolonialidade na prática educativa. Como conclusão, traz os estudos que veem a educação intercultural como uma possibilidade de descolonizar o poder e o saber.

Ahyas Siss e Otair Fernandes professores e pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), parceiros institucionais desde a edição de 2006 do Seminário, em especial Ahyas Siss e Aloisio Monteiro, colaboram com o quinto artigo para este dossiê. O artigo “Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações” concentra a sua

atenção na temática do V Seminário, ou seja, a formação de educadores em uma perspectiva inter/multicultural. Formar educadores cujas identidades são produzidas no seio de “sociedades caracterizadas não apenas pela diversidade cultural e desigualdade social mas, sobretudo, por possuírem uma herança escravista e colonial que a estrutura e às suas relações, como é o caso da sociedade brasileira”, é para os autores um dos mais importantes desafios. Nessa perspectiva, destacam a atuação dos Núcleos e Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) nos processos de formação de professores que os institui como atores fundamentais nos processos de “deconstrução das desigualdades sociais e etnicorraciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população afrodescendente dos bens construídos socialmente”, e entre eles certamente está a educação.

O sexto artigo, “Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: O protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial”, é de autoria de Eugenia Portela de Siqueira Marques, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Dourados (UFGD). Tendo com suporte “as lutas e pressões protagonizadas pelo Movimento Negro brasileiro que historicamente reivindicou o direito à educação para a população afro-brasileira”, a autora discute a formação de educadores na perspectiva da inter/multiculturalidade ancorada nos teóricos pós-coloniais e nas legislações que colocam em questão

a lógica hegemônica e homogeneizadora da cultura ocidental e eurocêntrica, que se impôs e inviabilizou “outras lógicas e outros saberes”. Para Marques “o desafio posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade” nos currículos, nos processos de formação inicial e continuada dos educadores. Nesse sentido, a “decolonização epistêmica deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial”.

“Direitos humanos e educação intercultural: As fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas – os indígenas no ensino superior”, de autoria de Antonio H. Aguilera Urquiza, antropólogo, professor e pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professor colaborador do PPGE/UCDB, é o sétimo capítulo do dossiê. Participante ativo dos Seminários Fronteiras, Aguilera Urquiza, tendo como referência o campo teórico dos Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais e a realidade dos indígenas do Mato Grosso do Sul, faz suas reflexões sobre a situação dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, em especial, no que refere às relações de saberes, aos direitos básicos destas sociedades e às condições de acesso e permanência na Universidade, tendo como perspectiva o “diálogo intercultural como direito humano básico das minorias”.

Fecha a sessão de artigos, o texto “Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero”, José Licínio Backes,

professor e pesquisador da Linha III – Diversidade Cultural e Educação Indígena / PPGE/UCDB e um dos organizadores dos Seminários Fronteiras. Tendo como campo empírico os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2008-2012, totalizando 69 trabalhos, Backes observa que o foco de análise dos trabalhos está no “(não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero no campo do currículo, cuja centralidade ou não produz um conjunto de efeitos para esse campo”. No decorrer das análises, o autor evidencia, pelo menos, duas situações: 1- “os conceitos são utilizados mais como adjetivos para qualificar diferentes realidades do que como substantivos e que o seu significado é pouco explicitado nos trabalhos apresentados”; 2- “pouca presença (não-centralidade) dos conceitos e temáticas de gênero e relações étnico-raciais, bem como de questões ligadas à interculturalidade e ao multiculturalismo no campo do currículo”. Backes termina o texto, coerente com o campo teórico que sustenta a sua análise, compreendendo que essas evidências são “fruto das relações de poder” e, por isso, coloca a verdade em agonia, perguntando: “não será por que, produtos da lógica colonial e da colonialidade (QUIJANO, 2002; WALSH, 2013), nós, educadores, continuamos pensando que relações étnico-raciais devem ser discutidas por grupos subalternizados e que relações de gênero

devem ser debatidas por mulheres e sujeitos fora da heteronormatividade?”

Finalmente como parte do dossiê, Genivaldo Frois Scaramuzza, professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento de Educação Intercultural e doutorando em Educação pela UCDB, realiza a resenha do livro *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*, organizado por Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso e publicado pela Editora Mazza Edições, Belo Horizonte, 2012. Scaramuzza observa que os capítulos que compõem a obra estruturam-se de forma harmônica, e que, “apesar de versarem elementos e estratégias de pesquisas distintas, não perdem a coerência com a perspectiva pós-crítica que apresentam. Produzem a flexibilização dos instrumentos, das ferramentas de pesquisas, contestando o ‘caráter normativo dos métodos de pesquisas’ canônicos contidos nos manuais”. O resenhista alerta, ainda, que os textos têm em comum um modelo de exposição “Pedagógico no sentido de que permite pensar as metodologias como possibilidade de condução da pesquisa para além das regras estabelecidas por premissas fixas e caminhos certos, mas, como uma forma de produzir pesquisas mais abertas, sem, contudo, perder a rigorosidade de uma ciência séria”.

Sabemos que o modelo atual de universidade não foi pensado para atender a todos/as, mas sim, é herdeira da matriz eurocêntrica, de um tipo de hegemonia não apenas sociocultural e

econômica, mas também, epistêmica. É nesse ponto que a presença de indígenas nas universidades começa a questionar o que chamamos de hegemonia do “cientificismo”, ao trazer, em sua bagagem, os saberes secularmente acumulados e utilizados por suas comunidades e ancestrais.

Referências

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Revista Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS*, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BENITES, Eliel. *OGUATA PYAHU* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'Yikue. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CUSICANQUI, S. R. Sobre a busca por “un outro mundo posible”. *Conversa del Mundo*. 2013. Entrevistador: Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestria en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 5, n. 8/9, p. 73-78, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LÁZARO, A. A questão indígena. In: AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. *Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013.

MATO, Daniel. Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community. In: *Bulletin IESALC Reports On Righer Education*, n. 201, p. 01-07, jan. 2010. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista>. Acesso em: 20 jul. 2012.

NASCIMENTO, A. C. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTERO, F. M. de; MÜLLER, M. L. R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 171-181.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Acadêmicos. Indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia. In: SISS, A.; MONTEIRO, A.; DUPRET, L. (Org.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet/EDUR, 2011.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PAVAN, R.; LOPES, M. C. L. P.; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2014.

PEREIRA, L. M. Contribuições de Antonio Brand para a história indígena, para o indigenismo e para a consolidação das instituições de pesquisa em Mato Grosso do Sul. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 12, n. 23, p. 235-241, jul./dez. 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, Marília, SP, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. Estudos (inter)culturais na chave descolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 12, p. 209-227, Enero/Junio, 2010.

_____. Interculturalid y (de)colonialidad: Perspetivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Las trampas de la interculturalidad

The interculturalism pitfalls

Bartomeu Melià, s.j.*

* Doctor en ciencias religiosas por la Universidad de Estrasburgo.
E-mail: bmelial@hotmail.com

Resumen

El presente artículo trae una reflexión acerca del concepto de la interculturalidad y sus trampas. Partiendo de un ejercicio de bilingüismo en el cual la piel de cada uno es un primer dato que marca las diferencias entre los hablantes, nos aproximamos a las condiciones de un posible diálogo entre personas diferentes. La cultura sólo se ve y se percibe a través de la piel que habitamos; esta cultura es un sistema de comunicación mediante el parentesco, el intercambio de bienes y la reciprocidad de mensajes y símbolos. La interculturalidad supone el reconocimiento pleno de la diferencia de la piel del otro y no hay interculturalidad cuando la piel del otro, especialmente lo que dice con su lengua - que precisamente llamamos lengua- es negada, despreciada e incluso maltratada. Pero tampoco hay interculturalidad cuando uno mismo no quiere reconocer y amar su propia piel, la cubre y la disfraza.

Palabras clave

Cultura. Identidad. Interculturalidad.

Abstract

This article presents a reflection on the concept of multiculturalism and its pitfalls. Starting an exercise of bilingualism in which the skin of each one is the first data/sign that makes differences between speakers, we approach the conditions of a possible dialogue between different people. Culture only seen and perceived through the skin we inhabit, and this culture is a system of communication through kinship, the exchange of goods and reciprocity of messages and symbols. Interculturalism entails full recognition of the difference in someone else and there is not multiculturalism when the skin of the other person, especially what he says with his language precisely call is denied, neglected and even maltreat. But there is not interculturalism when each one do not want recognize and love their own skin, covers and disguises.

Key words

Culture. Identity. Interculturalism

*Los peritos toman el pulso del ánimo en
la lengua
y de ella dijo el Sabio : “Habla, si quieres
que te conozca”
Baltasar Gracián, Oráculo manual y arte
de prudencia.
Aforismo 148*

1 La piel de la interculturalidad

Usted está frente a una persona que habla, pero usted no entiende lo que habla y sin embargo quiere establecer un diálogo con ella. Las palabras, en este caso, no sirven para ese diálogo, pues carecen de significado y de sentido. Entre las dos palabras, la del otro y la suya, hace falta un algo en que posarse; digamos la piel. Es el gran significante.

Así usted se pone frente a otra piel; está frente a lo único que sí tiene significado; está en un cara a cara con el otro; está frente a su piel que es lo que le da la primera revelación de otro ser, de otro modo de ser. Ver la piel y sentirla – tal vez tocarla – es el fundamento de la primera y primordial interculturalidad. ¿Por qué interculturalidad? Porque en esa piel hay una historia tal vez de miles de años, que me dicen su historia que no es mi historia. Es la piel de eso que llamamos cultura como sistema de comunicación mediante el parentesco, el intercambio de bienes y la reciprocidad de mensajes y símbolos, como decía Claude Lévi-Strauss. Lo único visible y tangible. Las dos pieles pueden ser muy diferentes: rojiza, negra – y sus matices –, blanca – y sus matices –, labios finos o gruesos, nariz chata o aguileña. Desde

esa misma piel puede surgir el primer contraste, que se manifiesta en rechazo y desagrado, antipatía y discriminación. No puede ni quiere mirarle a la cara.

El primer ejercicio que hace el interlocutor es mirarse en el otro, ver lo mismo y ver lo diferente. No es por casualidad que el primer ejercicio que han solido hacer los aprendices de antropólogo sea intentar entender lo común de lo diferente. Usted está sentado frente al otro, que es reflejo y pintura de sí mismo; mejor si ambos están desnudos para que nada distraiga la atención de lo esencial. Usted señala una parte de su cuerpo y el otro le da nombre; puede ser que el otro también quiera saber como usted lo nombra.

La mayoría de los vocabularios interculturales han nacido de este o otro ejercicio semejante. Después usted o él puede vestirse, entrar en la casa, caminar por la selva, cantar y bailar con él, comer y dormir, caminar, caminar mucho porque en caminando se hace camino al andar, y va nombrando la piel del mundo, su paisaje, sus olores, sus aires, sus días y sus trabajos.

Las lenguas manifiestan su potencialidad en su piel y en las crisis por las cuales esa piel está pasando, de crecimiento, de acné y pecas, de arrugamiento, de brillo y opacidad; hay piel sana y hay piel enferma.

Lo más profundo de la palabra es su piel. Al hablar te veo, y si no hablas no te veo del todo. La lengua es también piel y del placer táctil de esa piel de la lengua viene el buen gusto de la lengua

y la lengua de buen gusto. Así como las palabras de un diccionario están contenidas dentro de las tapas del libro, las palabras vivas del hablante están dentro de la piel que habitamos y que nos habita; lo que no está dentro de esa piel, no existe; la piel de la lengua es nuestro hábitat. Una lengua despellejada está en peligro de muerte.

El Verbo se hizo carne. Y nos dio la posibilidad de ser interculturales porque nuestra carne también se hace verbo. Las lenguas de fuego de Espíritu son intercomunicables porque son lenguas y están revestidas de piel. Aun hablar en lenguas místicas pasa por la lengua.

La lengua es la piel que habito. En la película *La piel que habito*, Pedro Almodóvar lleva la metáfora al extremo: sexo e identidad se transforman al cambiar de piel. La piel – y su lengua – hace al monje, no su hábito que siempre es externo, aunque en cierto modo remeda la piel

Ahora bien, por otra parte, para ser intercultural hay que ser radicalmente monolingüe por convicción. Aunque no unilingüe. El colonialista no concibe que haya otras lenguas, otras pieles; y así pretende descalificarlas y hasta negarlas como feas, débiles e inservibles. Las grandes tragedias de la humanidad se han originado al no aceptar la piel del otro y lo que ella contiene.

“Qué raro, yo hablo, y ellos hablan, y no nos entendemos”. “Es que hablan de otra manera”, le aclaró mi amiga. “Ah, pero ¿se puede hablar de otra manera?”; exclamó la asombrada campesina”. Esta

anécdota que leemos en las primeras páginas de *Bilingüismo y lenguas en contacto*, de Miguel Siguan (2001, p. 13), por desgracia no es sólo prejuicio de campesinos rudos, sino que está en la base de los proyectos coloniales, de los cuales la globalización actual es vórtice y afán. El colonizador, cuanto más bárbaro, se pregunta con mayor descaro: “pero ¿es lengua eso que hablan esos?” Porque, si hombres y mujeres somos iguales, ¿por qué hemos de tener lenguas tan diferentes? Así quiere imponer su lengua, la suya, a todos, y si el pie no entra en el zapato que él vende, que le corten el pie.

2 Teko: modo de ser, de estar, ley, costumbre, hábito

tekoser; estado de vida; condición; estar;
costumbre;
ley; hábito; *che rekomi* ser; mi vida, condición
»*h-*; *gu-*«;
/»*teko'a*Imogerle su costumbre; imitar;
chereko'ame imita/; /*aheko'ayo* le imito;
aheko'arukahacer que le imite;
>*heko'a*/;ñ*anderemieko'arãmalesuChristo* Ñ. J.
el que hemos de imitar es Jesú Cristo nuestro
Señor
Antonio Ruiz de Montoya, *Tesoro de la lengua guaraní*, Madrid, 1639.

La interculturalidad se da en la relación de uno en más. Y hay relación porque hay más de una cultura, y hasta relación entre subculturas o dialectos.

La traducción que da Montoya de la palabra *teko*, de la cual registra combinaciones y acepciones que se extienden por sobre 21 columnas (diez páginas) de

su diccionario: *Tesoro de la lengua guaraní* (1639, p. 363-368), corresponde casi literalmente a la que ofrece el “fundador de la antropología moderna” Edward Burnett Tylor, al principio de su *Primitive Culture* (TYLOR, 1871).

En Montoya parece haberse dado una notable interculturalidad, excepto en religión, como era de suponer en la época. Eso no quita que fuera tomado como chamán o *pajé*, reencarnación del hechicero *Kuarasytĩ*, ‘Sol Resplandeciente’; él lo sabía y su biógrafo Francisco Jarque, de quien es el dato, lo habrá oído de sus propios labios.

La afirmación de una cultura propia no excluye en principio la posibilidad de interculturalidad; es más bien la condición necesaria para que el diálogo sea entre iguales, aunque diferentes.

El guaraní ha categorizado la primera persona del plural en dos palabras diferentes: *ñande* – inclusivo – y *ore* – exclusivo. Entre las personas de un mismo *teko* – *de una cultura o modo de ser propio* –, se usará siempre el *ñande*, incluso en sus voces reflexivas y recíprocas; cuando se excluye a otra persona, o grupo de personas, del círculo de ese ‘nosotros’, que puede revelarse como género, forma de cultura, estatus social, poder, color, etc., y que en realidad sólo veo por la piel - se usará el exclusivo *ore*. La interculturalidad persiste en eliminar las exclusiones.

¿Cómo una persona excluida por el *ore*, podría pasar a entrar en el *ñande*? ¿Es esto posible? Es muy difícil, pero no imposible. Cuando a una persona de

fuera, los indios le llaman, pongamos por caso, *ñaneramõi* – nuestro abuelo –, ¿se ha roto la muralla de la exclusividad para dar la entrada al *ñande*? El *ñande* tiene recursos para incluir lo diferente. Un alemán del principio de siglo XX, Curt Unkel, que convivió con los Guaraní-Apopokúva, durante una celebración en la que participaba fue llevado al centro de la danza y se le impuso un nuevo nombre: *Nimuendajú* – aquel que se ha dado un lugar entre nosotros, y es áureo y eterno. Con esto *no se llamaba* solamente con un nuevo nombre, sino que ahora, como guaraní, él era su nombre. Esa persona ha sin duda entrado en el *ñande* de la inclusión, es decir, de la interculturalidad. En adelante, Unkel se llamará definitivamente *Nimuendajú* y todos sus escritos aparecerán bajo ese nombre. ¿Es ya guaraní? Probablemente no, pero ahora se sabe aceptado en el nuevo *teko*, del cual ya estaba participando desde hacía unos años.

Yo veo una cierta analogía con el pasaje del evangelio de San Lucas (18, 24-29), en el cual el hombre rico es invitado al *ñande* de Jesús que es de pobreza, pero que los discípulos todavía consideran imposible. ¿Quién podrá entonces interculturarse? Ahí está dada la dimensión mística de la interculturalidad, que no suele aparecer en ningún programa de educación ni en ninguna política estatal, y sin embargo, cualquier intento de interculturalidad sin esa dimensión está abocado al fracaso. Inculturarse en una nueva lengua puede ser también igualmente difícil, pero

no imposible. La relación de amor es el único camino.

De hecho, dialogar con las culturas de la pobreza es la piedra de toque de la interculturalidad.

3 La farsa del bilingüismo

Debes tener en cuenta que el juego de lenguaje es, por así decirlo, algo imprevisible; es decir, que carece de fundamento. Ni razonable, ni no razonable. Es como nuestra vida.

Ludwig Wittgenstein, 1969

La *contrefaçono* remedo de la interculturalidad suele ser el bilingüismo, porque en vez de ser un diálogo compartido con personas, pieles y culturas diferentes – por lo menos dos – y se reduce a un juego de correspondencias en un mundo llevado a tal punto de abstracción en el cual las palabras de la lengua son usadas y abusadas sin la lengua. Los bilingüismos bíblicos, las traducciones de la biblia, especialmente las llevadas

a cabo por el Instituto Lingüístico de Verano, trabajan en el supuesto de que las palabras tienen un valor abstracto que las hace sin más intercambiables mediante la técnica de la traducción, basada en la ilusión de que cada término puede tener su correspondiente en otra lengua y en otra cultura, como un diamante aislado. Encontrarse con el otro en otra lengua y mediante palabras coparticipadas es un camino que puede llevar a la misma cancha, pero en ella no hay automáticamente interculturalidad. El bilingüismo que tiene al inglés como segundo término nos tiene curados de espantos. Muchos programas de inglés suelen ser vehículos y puentes de deculturación por su intención de propaganda colonial, que pretenden la asimilación duradera y definitiva en otro sistema, en otra piel. El fracaso es rotundo.

Más aún, la lengua nueva puede representar tal infección que hace que las palabras muden de sentido y de significado en mi propia lengua al inscribirlas en otra cultura, en este caso la colonial, que es otro *teko*, otra cultura.

Hablando la misma lengua, se producen bilingüismos que rompen la unidad de la lengua y la tercerizan. Véanse algunos casos de esta evolución histórica, cultural y política que en vez de ir en el sentido de una interculturalidad han ido en el sentido contrario de deculturar una lengua en el interior de la propia piel y desconyuntarla. La que parece todavía la misma lengua se ha convertido en otra lengua, que en realidad tiene, por otra parte, todo el derecho de existir, que

tiene su belleza y encanto y es usada por todo un pueblo, el paraguayo en este

caso. Se ha creado un tercer tekoy una tercera lengua.

	<i>Pre- colonial</i>	<i>Siglo XVII (Montoya)</i>	<i>Siglo XXI</i>
<i>jopói</i>	manos abiertas	dar cosas, dar de comer	regalo, obsequio
<i>tepy</i>	venganza	venganza, paga	precio de algo
<i>kuatia</i>	marca, dibujo	pintura, dibujo, papel	papel, carta
<i>karai</i>	profeta, mago	español, cristiano	señor, bautizado
<i>tupã</i>	dios del trueno	dios de los cristianos	un dios de los Guaraníes; dueño del trueno y de las lluvias

Como ya se dijo en el *Mundo Guaraní* (MELIÀ, 2006, p. 105-106), “los cambios se dieron en todos los campos culturales – la lengua es la matriz y el paradigma cultural por excelencia –, en el parentesco, en la economía, en la religión, en la política, pero también en lo más ordinario de la vida cotidiana. Al decir guaraní paraguayo insistimos en que no sólo se trata sólo de una lengua hablada por los paraguayos, sino una nueva sociedad no indígena que habla una lengua indígena, y todo ello dentro de una homogeneidad de lenguaje notable, hasta nuestros días.

“En los “cambios semánticos” se constata que una palabra – y a veces una frase – ha mudado su significado a lo largo de años y siglos. Las causas de estos cambios de significado son muchas y complejas, pero una de las principales es la transformación histórico cultural de la sociedad que habla esa lengua. El guaraní, lengua indígena, se hace también lengua de los paraguayos, que no se identifican, sin embargo, con los Guaraníes, sino con los colonos españoles. Que pertenecen

sobre todo a otro sistema económico que afecta también a la economía de la comunicación de mensajes, es decir, la lengua y los símbolos; esto es, el sistema de la representación y de la figura.

Esos ejemplos citados se pueden extender a casi todas las palabras del diccionario, incluyendo las partículas – morfemas – de relación, aspectos modales y temporales. La *deixis* propia de los diferentes sistemas: el señalamiento mediante ciertos elementos lingüísticos, que indican presencias y ausencias, modos de estar, cercanías y distancias, ayeres y futuros, inmediateces en el tiempo o alejamientos, situaciones de tiempo primordial, admiraciones, es un campo en el cual la interculturalidad se hace especialmente difícil y motivo de desintelencias. ¿Qué significa el “había sido que era mi madre” del castellano paraguayo, o el “mañana o sea pasado mañana”? Ahí un lengua se traspone en otra lengua, es guaraní con palabras castellanas. ¿Puede uno de fuera entrar en ese comportamiento bilingüe que tanto le extraña?

Pero está siempre amenazante la farsa del bilingüismo que no es propiamente la perplejidad a la que nos conducen ciertas expresiones de la otra lengua, que al final podemos llegar a entender y hacérselas propias, sino el uso colonial de la práctica de ese bilingüismo, que, no siendo tal, ha tenido que encontrar otro nombre: diglosia.

En esta diglosia las dos lenguas están desequilibradas por presupuestos discriminatorios y actitudes de valor. Una es la lengua de rango, superior, oficial, escrita y decretal, al fin la lengua del poder y de la riqueza; la otra es coloquial, la de la calle, sin escritura, sin poder y reducida al uso de los pobres. Esta distinción diglósica es origen y efecto de la falta de interculturalidad entre los que están en contacto a veces durante siglos, pero sin diálogo real.

Aparece entonces una tercera lengua, que un misionero del siglo XVIII, el padre José Cardiel, tachaba de jerigonza y algarabía, lengua corrupta y adulterada (MELIÀ, 2013, p. 67).

¿Qué interculturalidad sería posible entre el plantador de soja y el campesino desplazado por esa misma soja? ¿Hay bilingüismo entre el amo y el esclavo?

Los programas de bilingüismo en realidad difícilmente superan la diferencia radical de sistemas; de hecho, ellos mismos la engendran y promueven. El caso de los indígenas a los cuales se orienta hacia el bilingüismo es dramáti-

co, pues al tornarse bilingües muchos de ellos pierden lo que tenían y dominaban y apenas arañan lo que supuestamente tendrían que conseguir. Los bilingüismos diglósicos son engañosos y farsantes. Los verdaderos bilingüismos, cuando son interculturales, podrían, sí, deshacer esa maldición de Babel es el unilingüismo. La maldición no está en las muchas lenguas, sino en el poder único que se atribuyen a sí mismo los viciosos detentores del monoteísmo, la monarquía y el monopolio.

Un guaraní boliviano que fue a vivir a América del norte, decía: *“cuanto más estuve con el inglés, me volví más guaraní”*. *“Me hice más mallorquín, en cuanto me volví más guaraní”*, podría también decir quien escribe estas líneas. Creo que nunca he sido tan jesuita como cuando, a fines del 70, estuve cantando y danzando durante 12 a 14 horas por día durante semanas con los Enawené Nawé del río Juruena (Brasil), recién contactados. Ahí sentía que me volvía, no un jesuita atípico, sino típico.

Esta especie de alegato contra el bilingüismo tramposo no descalifica enteramente el intento y posibilidades reales de una cierta interculturalidad que se construye a partir de la capacidad y gracia de sentir internamente que hay otra piel, que la puedo mirar y respetar y entrar en diálogo con ella, porque nunca dejé de ser yo mismo, limitado y diferente, pero partícipe de la Palabra fundamental, el *Ayvú rapytá* guaraní.

Referencias

GRACIÁN, Baltasar. *Oráculo manual y arte de prudencia*. Madrid: [s.n.], 1947.

MELIÀ, B. *La tercera lengua*. Cepag: Asunción, 2013.

_____. *Mundo Guaraní*. Cepag: Asunción, 2006.

MONTOYA, Antonio Ruiz, *Tesoro de la lengua guaraní*. Madrid, local, 1639.

SIGUAN, M. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Aliança Editorial, 2001.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive Culture*, London: local, 1871.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *On certainty*. Oxford: Basil Blackwell, 1969.

Recebido em julho de 2012

Aprovado para publicação em agosto de 2012

Delimitación de fronteras territoriales interculturales a partir de experiencias colegiadas de formación

Intercultural territorial borders delimitation from collegiate training experiences

Rossana Stella Podestá Siri*

* Doutora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Metropolitana-Iztapalapa, México. Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-211. E-mail: rossanapodesta8@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo pretendo dar cuenta de los orígenes de una escuela de pensamiento que estamos impulsando en México, en distintos estados de la República, cuyo propósito es poner en práctica un trabajo formativo basado en el interaprendizaje intercultural y colegiado del territorio a lo largo y ancho de latinoamérica. Si bien hablaré de sus orígenes, me abocaré primordialmente a la experiencia llevada a cabo en el estado de Puebla, que es la que hemos desarrollado con un equipo de trabajo interestatal de maestros indígenas y no indígenas. La misión grupal es la puesta en práctica de modelos de formación de-coloniales para construir una escuela para el arraigo (BERTELY, 2006, 2008, 2009) basada en la fuerza de los conocimientos indígenas sin dejar de relacionar los saberes occidentales.

Palabras clave

Interaprendizaje. De-colonización. Fronteras interculturales.

Abstract

In the present article we try to describe the origins of the school of thought that we are promoting in México in various locations of the Republic; its object is to put into practice a formative work based on a shared intercultural learning all along the Latin American geography. Although I will be talking of the origins, I will concentrate primarily on the field experience I carried out in the area of Puebla, which is the work we have developed among a team of indigenous and non indigenous teachers of the zone. The shared - collective mission is the undertaking of putting into practice the decolonizing models of formation to construct a school for the grounding (BERTELY, 2006, 2008, 2009) based on the force of the indigenous knowledge with out displacing its relations to western knowledge.

Key words

Interlearning. Decolonization. Intercultural borders.

1 Experiencias, reposicionamientos, cambios paradigmáticos

Muchos años me han permitido hacer un recuento de lo realizado en disciplinas como sociolingüística, antropología y educación. He visto los alcances y los logros obtenidos, pero también me he percatado de nuestras profundas limitaciones en los distintos estudios de ciencias sociales realizados desde el occidente. Las herramientas y teorías que se han expresado desde la cultura que prevalece en nuestro mundo, no puede continuar de la manera en la que la hemos aprendido, sin ser cuestionada, ampliada, integrando a todos los actores, que son co-rresponsables del mundo en construcción en el que habitamos. Sobre todo cuando se trata de educar para un mundo intercultural como el que tenemos en toda Latinoamérica. Originada por pueblos mal llamados indígenas¹. A los que se le sumaron más tarde los conquistadores y la raza negra esclava durante décadas. Nuestra historia no es fácil, porque no sólo hemos impuesto la manera de educar sino los paradigmas eurocéntricos, sin consultar, sin incorporar a todos los actores² que

¹ México ocupa el octavo lugar mundial en diversidad lingüística y segundo lugar en América Latina (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI, 2010).

² Por ello las currículas educativas oficiales son únicas, uniformes sin respetar la compleja organización sociolingüística que actualmente tenemos. A pesar de los intentos paradigmáticos como es el caso de una “Educación intercultural

hoy formamos parte de un mundo tan complejo como el que constituimos. Por eso los resultados educativos lamentables que alcanzamos hoy en América Latina y que en México se han develado en este sexenio, reflejan que el ochenta por ciento de los niños de educación secundaria presentan resultados insuficientes en lecto-escritura y matemáticas, habilidades básicas³. Y esto se debe en que no hemos tenido la capacidad de reconocer los territorios interculturales sobre los que imponemos, desde el estado y desde arriba (BERTELY, 2006), una sola visión educativa cuando nuestras realidades son tan diversas. La gran pregunta es qué abonan las instituciones formadoras de maestros, y por qué no las universidades, acerca de la riqueza de conocimientos que forjan estados nacionales interculturales como el mexicano, proclamados desde los noventa por lo menos en la mayoría de los que comprenden América Latina.

Las maneras de educar de cada pueblo no sólo albergan estrategias específicas, sino valores (GASCHÉ; VELA, 2012) e intereses propios que, aunque las ciencias sociales latinoamericanas han indagado, aún no hemos reconocido ni incorporado los conocimientos profundos que aún perduran en el sustrato

para todos” (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, CGEIB, 2001) y currículas flexibles e interculturales.

³ Comunicación oral en varias conferencias dictadas por la Subsecretaria de Educación Básica, la maestra Alba Martínez Olivé en 2013.

cultural continental gracias a una praxis de resistencia (GASCHÉ, 2008 a y b).

En este trabajo sólo me abocaré a expresar una experiencia de coautoría, de co-responsabilidad en la que la que escribe sólo significa una voz entre muchas⁴. Además escribo desde la cultura en la que fui educada, la occidental, pero con la amplitud que me permitió abrirme a otros saberes hacer que no son los míos pero que están en este mundo. Por ser letrada y certificada la academia me cede este lugar para esbozar el complejo entramado que hemos logrado, durante más de siete años, en un proceso de formación de maestros indígenas integrantes de pueblos mexicanos.

2 ¿Conocemos el territorio? ¿Desde dónde?

Una de los primeros pasos para edificar políticas públicas, armar currí-

⁴ El equipo nacional está encabezado por la Dra. María Bertely Busquets del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el del Estado de Puebla lo componemos los maestros y maestras Anastacio Cabrera, Elena Santillán, Odilia Hernández, Jazmín Guarneros, Stefano Sartorello, Raúl Gutiérrez, Eusebia Taxis, Ofelia Rosas, Pascuala Juárez, Antonia Aguilar, Jubitino Arce, Carina Taxis, Francisco Arcos, Juan Victoriano, Jesús Martínez, Manuel Hernández, Juan Guzmán y M. Irma Gómez, entre muchos otros maestros que al terminar su formación pasan a formar parte de la Red Educativa Inductiva Intercultural (REDIIN) y que se extiende hoy a cinco estados de la República mexicana así como a otros países latinoamericanos, principalmente, Perú y Brasil.

culas educativas, proponer la formación de los maestros es conocer el territorio que tenemos delante. Sin entenderlo, y con esto expreso la necesidad de “caminarlo”, “vivirlo” así como de estudiarlo en sus múltiples variables sociopolíticas, es casi imposible armar con ética y responsabilidad la educación de los futuros mexicanos que habitan el espacio donde estos referentes se entrecruzan. Este ejercicio que realizaré a continuación es sólo un ejemplo del análisis contextual que para cada país debería proponerse y que América Latina en su conjunto esbozara. De esta manera se podría planear más allá de las fronteras convencionales⁵ y a partir de las variables que la misma ciencia social ha arrojado.

En primer lugar muchos territorios estatales de los países han sido divididos geopolíticamente partiendo, arbitrariamente, territorios ancestrales que no tenían las fronteras que hoy visualizamos. Por ello, si pensamos interculturalmente,

⁵ Nos parece importante señalar dos casos recientes donde la formación reúne estudiantes no sólo del país que la ofrece, sino invita, a estados colindantes a pensar, estudiar, analizar temáticas comunes sin fracturar las fronteras geopolíticas establecidas. Por ejemplo, la creación del PROEIB-Andes, en Bolivia, maestría en educación que privilegió la entrada de maestros andinos de varios países colindantes o el caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) que tiene la intención de ser una Universidad internacional que reúne a alumnos de países fronterizos, y de otras partes del mundo, para pensar juntos tareas inmediatas de profesionales que habitan en un territorio ancestral que fue común.

respetando como dice el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989, p. 10), en su artículo 1:

[...] Los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras y territorios, o con ambos, según los casos que ocupan o utilizan de alguna otra manera y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Es necesario tomar en cuenta que las fronteras modernas no tienen la funcionalidad que la práctica milenaria de los pueblos originarios aún mantienen. Por ello las fronteras educativas deben ser flexibles. Los estados deben aliarse

para atender de acuerdo a estas culturas que por razones políticas quedaron divididas siglos atrás.

En segundo lugar no hemos reconocido, más que discursivamente, las lenguas que se hablan en ese territorio y la localización de sus asentamientos. En el estado de Puebla tenemos siete pueblos originarios (Figura 1, donde el color rojo significa los lugares donde más de la mitad de la población habla la lengua indígena e inclusive los monolingües son mayoritarios) y en el caso de la ciudad capital por migraciones recientes intra e inter estatales tenemos más de cuarenta y ocho lenguas indígenas (INEGI, 2010). Esto nos lleva a desafíos educativos de relevancia.

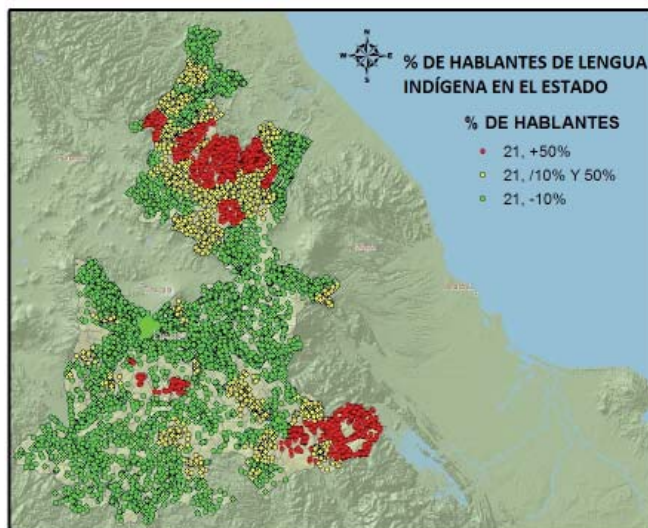


Figura 1

Fuente: Elaboración propia con datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010)

En tercer lugar, este estado es rural. Más del setenta y siete por ciento de los municipios son de alta y muy alta marginación (Figura 2, los lugares

más oscuros son los más marginados). Por ende si sobreponemos a éstos las lenguas mencionadas, así como otras variables, veremos la coincidencia espacial.

Mapa B.21. Puebla: Grado de marginación por municipio, 2010

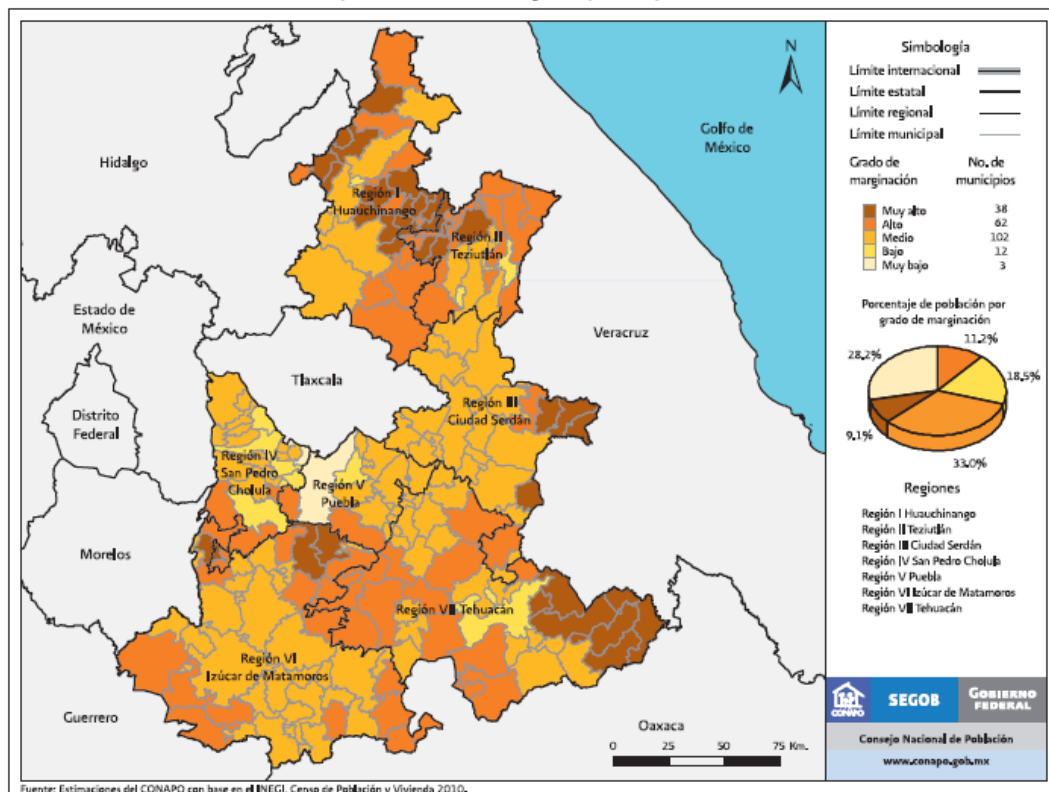


Figura 2 - Grado de marginación en el estado de Puebla

Fuente: Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010)

A esto debemos añadir la descripción de las características de las escuelas que el estado ha colocado en estas

zonas. Puebla tiene un sesenta y cuatro por ciento de escuelas multigrado⁶.

⁶ Nuestras universidades formadoras de docentes no instruyen para atender un salón multigrado y en los estados de la República Mexicana con mayor cantidad de pueblos indígenas predominan este tipo de escuelas.

Tabela 1 - Estados con mayor cantidad de escuelas multigrado.

ESTADOS	ESCUELAS MULTIGRADO
Veracruz	252 631
Chiapas	239 090
Oaxaca	135 900
Puebla	114 258
Guerrero	93 476
Michoacán	87 781
Tabasco	83 841

Fuente: Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2010)

Entonces la primera pregunta que nos planteamos es, si en estos lugares es donde tenemos las situaciones más complejas ¿por qué no cuidamos la calidad del personal que enviamos, tanto lingüística como educativamente? Es evidente que las acciones que emprendamos tomando en cuenta un verdadero reconocimiento del territorio son las que impactarán sobre los resultados educativos que nos hemos propuesto alcanzar.

Es decir, no contamos con todos los maestros sino que éstos se agrupan en escuelas dependiendo del número de alumnos que muchas veces rebasan la capacidad deseable. Tenemos escuelas unidocentes, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, y de organización completa. Sin embargo, las zonas más carenciadas adolecen del equipo humano (manejo de la lengua indígena y metodologías de enseñanza multigrado intercultural) que se requiere si nuestro principio fuera abatir el rezago educativo.

Otro tema importante es qué sistemas educativos están en qué sitios. Y ahí también vemos que el de las escuelas ubicadas en zonas indígenas no son indígenas sino regulares. A ello debemos agregar que los maestros contratados por el sistema indígena no hablan la lengua de sus alumnos y muchas regiones tienen grados de monolingüismo altos en lengua materna, como es el caso de Sierra Negra, una de las sierras más vitales lingüísticamente en náhuatl y mazateco del estado que nos ocupa.

La concatenación de variables, ruralidad, marginalidad, uso de lenguas originarias, pruebas estandarizadas de aprovechamiento, organización escolar y preparación de los maestros nos muestran que en la práctica deberían re-plantearse muchas de las acciones actuales, porque los resultados siguen siendo desfavorables en esas zonas del territorio donde la complejidad intercultural se acentúa. Los lentos avances los adjudicamos al poco desarrollo, sin embargo, jamás se ve el entramado originario, porque somos incapaces de atender el interés que demanda nuestra sociedad, en la que vivimos juntos. En el fondo la idea no es resolver sino mantener este statu quo de desigualdades que siguen reproduciendo una sociedad gobernada por una idiosincracia que no corresponde a las culturas nativas de nuestro continente. No basta reconocer la interculturalidad sino co-construir un mundo retomando los orígenes que nos van dando vida y eso es responsabilidad de todos. Concatenando las visiones

territoriales intra y extraterritoriales. De esta manera nos encaminados a co-construir un esfuerzo educativo compartido. De acuerdo a las necesidades planteadas por los mismos sujetos para proteger y empoderar su territorio.

A esta lectura analítica le siguen otras que occidente no conoce, las intraterritoriales que son ancestrales y que tienen una lógica poco descubierta para la cultura nacional. De las cuales son poseedoras los pueblos indígenas (LANDABURU, 1998; BERTELY, 2008; GIMÉNEZ, 1996). Ellos son alfabetos territoriales⁷ cada espacio de su hábitat es reconocido, nombrado, adorado, venerado, etc. El trabajo formativo descrito a continuación, tanto con niños como con maestros despliega el territorio visto, vivido y sentido por los mismos habitantes.

Si no sumamos y entrelazamos ambas miradas, indígena y no indígenas no estamos en condiciones de co-construir escuelas de pensamiento interculturales. El aporte central de este artículo radica en delinear acciones principales para su edificación.

⁷ Por ello niños indígenas a edades muy tempranas pueden recorrer su territorio sin perderse, orientándose cardinalmente (DE LEÓN, 2005). Sus etapas tempranas de desarrollo manifiestan otras habilidades que niños occidentales no poseen, porque cada cultura tiene una relación estrecha con el hábitat.

3 Proceso profesional, investigador: actor y aprendizaje permanente

Nuestro trabajo de campo nos va enseñando el camino en el caso de los científicos sociales que nos dedicamos a educación⁸. Esa es nuestra primera gran huella y el termómetro de nuestra asertividad. La interacción permanente con la gente y el conocimiento de sus territorios afianza nuestra vocación. Pero también nos va marcando nuestras limitaciones, hasta donde podemos avanzar y donde debemos parar. Es la misma gente la que nos da la oportunidad de conocer y esto depende de nuestro comportamiento social, de nuestra entrega, de nuestra empatía, de nuestro amor hacia los otros.

Así como mi principio fue conocer sus prácticas de vida relacionadas con el uso de la lengua indígena, posteriormente me di cuenta que debía integrarlos, dándoles un papel protagónico para avanzar juntos en un crecimiento y conocimiento intercultural. Sin ellos me sentía dividida. Además, como ciudadanos y poseedores de una cultura milenaria no podían quedar como espectadores de mis propias interrogantes (PODESTÁ, 2007). ¿Y cuáles eran sus propios intereses?

Este trabajo que inicié, hace más de dos décadas, con niños me permitió partir de sus propias realidades educa-

⁸ Por supuesto que también lo es para otras disciplinas pero me remito a educación por ser a la que me he dedicado.

tivas (PODESTÁ, 2000). Puse en práctica el afianzamiento de su lectoescritura en su lengua y en español pero a partir de un diálogo interindígena donde la fuente era el conocimiento de su propio territorio. ¿Quién no conoce el lugar donde nació para contar cómo es? (PODESTÁ; NIÑAS; NIÑOS NAHUAS, 2002, 2011). Este es el espacio afectivo más importante de nuestra vida. Con él vamos forjando lo que somos.

Este preámbulo en mi carrera por más de diez años fue dándome herramientas para ir abriendo mi concepción y permitirme experiencias educativas donde somos muchos actores lo que estamos involucrados (PODESTÁ, 2009). Pueblos distintos que convergemos en un mismo lugar para hacer una educación diferente. Una educación que no sólo sea unidireccional sino pluridireccional y colegiada. Una educación cambiante y adecuada a las necesidades de los ciudadanos, que tenga movimiento al igual que nuestras realidades. Pero lograr estos cambios y esta sintonía significa romper con viejos conceptos aprendidos en la misma universidad (PODESTÁ, 2012). Estar atentos y sensibles a las realidades de los diferentes pueblos que conforman este mundo. No basta con estar certificado, sino la sensibilidad sociopolítica juega un papel preponderante para poder crear una nueva escuela de pensamiento⁹.

⁹ Los egos deben hacerse a un lado y trabajar con la esencia social y afectiva de nosotros mismos.

4 Otras maneras de educar (nos)

La confluencia de distintas experiencias en el campo de la interculturalidad da pie a la formación de un equipo de trabajo en Chiapas, que fue creciendo, desde hace más de una década (BERTELY, 2009a). Las expectativas de varios confluyeron hacia una misma causa. La más importante, dar respuesta a comunidades que querían una educación diferente (BERTELY, 2004; SARTORELLO, 2013) y atendiendo las necesidades de sus pueblos (BERTELY, 2009) tal y como lo marca el Convenio 169 de la OIT. Así un grupo de maestros nombrados por sus propias comunidades dieron inicio a este trabajo; constituidos en la Nueva Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM), e independientes se sumaron a armar un equipo que invitó a Jorge Gasché, investigador suizo-francés que había trabajado con pueblos huitotos y boras en la Amazonía peruana; una petición similar a dicho investigador fue realizada, años antes, por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), para pensar juntos en una educación que respondiera a las necesidades de sus pueblos pero partiendo del bagaje cultural milenario del cual eran portadores. Edificar una escuela para el arraigo (BERTELY, 2009) que tuviera en la base el sustento de los conocimientos indígenas practicados hasta

A los que más nos cuesta todo este trabajo es a quienes fuimos formados en occidente (PODESTÁ, 2013).

ahora y que articulara los conocimientos occidentales-escolares. Es decir formar a los jóvenes maestros comunitarios para esta tarea. La experiencia de Gasché en la Amazonía durante más de treinta años ha posibilitado en su persona no sólo estar formado en occidente sino haber cursado la segunda universidad bajo los aprendizajes de estas dos etnias con las que aprendió una parte de sus mundos. De todas maneras el intenso proceso de interaprendizaje le permitió una intercomprensión (GASCHÉ, 2008a) que muchos intelectuales, por más que hayamos estudiado en célebres instituciones y realizado trabajo de campo no hemos aún alcanzado. Creo que hay un tema interesante a discutir en nuestras universidades y es la formación experimental que hemos logrado pero, en cada uno de nuestros interiores, sabemos y deberíamos poner a debate los alcances y limitaciones que occidente esconde. En un mundo intercultural la complejidad de los aprendizajes y las maneras de educar no podrían ser posibles sin una gran apertura política-ética-social que acogiera la inmensa riqueza que nos constituye. La experiencia de trabajo comenzó a tener sus frutos y se formaron los primeros profesores indígenas que sus comunidades habían solicitado. Estos nuevos profesores pero también campesinos fueron modelando un trabajo educativo que permitía establecer una escuela para el arraigo comunitario. La gran pregunta que nos hacíamos es si sería posible que un modelo con estos resultados se pudiera retomar para la

formación de maestros indígenas dentro de las universidades. Nos planteamos impulsarlo en la Universidad Pedagógica Nacional 211¹⁰, que está en la ciudad de Puebla y a la que concurren innumerables jóvenes indígenas de distintos pueblos que quieren ser profesores. Surgieron muchas interrogantes pero una de ellas era re-plantearnos:

5 ¿Desde dónde y cómo trabaja occidente en la formación de los futuros maestros indoamericanos?

La realidad que tenemos en la mayoría de universidades mexicanas para la formación de maestros indígenas está relacionada con la formación occidental que tenemos instaurada. El paradigma angelical (GASCHÉ, 2008) que pretende discursivamente forjar una educación intercultural basada en el diálogo y el respeto (SCHMELKES, 2005) sin analizar las razones en las que se instaura el conflicto intercultural. Por ejemplo:

- Nuestra lógica nos parece natural y la única universalmente valedera.
- Difícilmente imaginamos, comprendemos o nos abrimos a otras formas de racionalidad.
- Creamos inter-comprensión entre nosotros mirando sus mundos desde fuera.

Y de esta manera se forma a miles de jóvenes que proceden de culturas muy diferentes con nuestra propia óptica

¹⁰ Simultáneamente se dio en otras UPNs del país, Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Yucatán.

de ver y pensar el mundo, arrasando con sus cosmovisiones. Creando un conflicto de saberes y repitiendo teorías generadas desde fuera de sus culturas, lo que imposibilita una verdadera apropiación en su formación. Miran como extraños sus realidades en vez de verlas con sus propias lógicas de concebir el mundo. En esto ubicamos la escuela de pensamiento de la que hablamos. No podemos seguir colonizando sus mentes (PODESTÁ, 2013), sino tenemos que hacer un esfuerzo para poner en práctica sus formas de investigar, de querer la educación poniendo delante las necesidades de los habitantes de estos territorios.

Los diplomados “Explicitación y sistematización de conocimientos indígenas” y “Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” fueron el punto de arranque que pretendía poner en práctica esta formación alternativa que revierte la óptica occidental (ARCOS et al., 2012). Sin embargo, la hemos ampliado una vez concluido estos diplomados que han llevado aproximadamente un periodo de dos años al interior de una Licenciatura denominada en Educación pre-escolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI, 1990). Si bien esta licenciatura está diseñada desde una óptica angelical y discursiva, al incorporar los diplomados se trabaja con otro paradigma intercultural (GUARNEROS, 2011; HERNÁNDEZ, 2014) que privilegia el análisis del conflicto en los que han vivido por siglos sus culturas. De esta manera la teoría revisada implica la profundización y análisis permanente

de sus vidas y la de sus ancestros. Por ello, las historias personales han tenido un peso fundamental para ir hilando reflexivamente y desde sus propias interpretaciones (TEXIS, E., 2009; TEXIS, C., 2010; GÁMEZ, 2010; HERNÁNDEZ, 2010). El concepto de ambivalencia juega un papel preponderante al inicio de su formación (GASCHÉ, 2008). Este trabajo analítico significa un proceso personal que abarca su historia de vida. Ningún maestro-alumno ambivalente puede ser maestro indígena en estricto sentido. Desmenuzar su historia, encontrar los caminos tomados para dejar de ser indígena nos y les ocupa unos cuantos meses. Es importante destacar que esta primera parte está a cargo de una “pareja pedagógica” donde uno de los maestros es indígena y el otro no lo es pero ambos están formados en interculturalidad¹¹ (PODESTÁ, 2012, 2013).

Debemos comentar que la mayoría de ellos reconoce el papel de la educación básica en esta re-conversión de sus vidas, en este alejamiento de sus familias, en este romper con su comunidad para

¹¹ Quien escribe no es indígena pero estoy especializada en sociolingüística y antropología educativa. Y mi pareja es el maestro Anastacio Cabrera, filósofo náhuatl. Trabajar en equipo en un mismo salón ha sido una experiencia de apertura de ambos. Los alumnos al mismo tiempo tienen la posibilidad de tener de uno y de otro aspectos distintos sobre la interculturalidad de la que somos producto. Esto ayuda al posicionamiento propio de ellos y de nosotros. Es una sinergia compleja. Este sólo es uno de los diálogos de su formación. El otro se da indígenas con indígenas.

ser diferente con el fin de “progresar”, de “civilizarse”, de “volverse gente de razón” como occidente lo repite una y otra vez. Lo importante es la toma de conciencia por parte de ellos sobre esta terrible realidad generada por la propia institución escolar. Con esta re-conciencia miran nuevamente sus orígenes y los vuelven a tomar con mucha más fuerza porque empiezan a re-conocer los valores positivos de sus propias culturas. Que éstas también tienen conocimientos y que son milenarios, al igual que están los conocimientos escolares u occidentales. Ese re-descubrir es parte del largo trabajo de investigación que ellos comienzan a desarrollar con sus propios pueblos. Y la explicitación de sus conocimientos no la hacen con herramientas occidentales de la academia, tal y como se especifica en la mayoría de las currículas de formación de maestros. La formación la logran mediante el diálogo con otros maestros indígenas¹². Con ellos ven sus realidades,

¹² Uno de los aspectos a destacar es que el aprendizaje de cómo explicitar los conocimientos indígenas de sus culturas la aprenden con profesores no certificados de Chiapas que como se ha mencionado fueron los pioneros en México. La práctica adquirida, el mandato de sus comunidades los coloca en un lugar irremplazable, inamovible para esta etapa. Ese diálogo entre iguales no lo puede sustituir un investigador formado en la academia como es mi caso. Mis palabras, mi formación y mi óptica no logra lo que ellos logran. Esto abre una línea de investigación, desde los propios pueblos indígenas, que son las metodologías nativas. Poner y permitir el desarrollo de las mismas resquebraja el proceso

con sus propios lentes no con lentes de fuera. Por ello, uno de los grandes retos de esta escuela de pensamiento es formar jóvenes maestros que hacen investigación haciendo, no tomando notas. Sino participando como parte del pueblo al que por cierto le deben la vida. Estos procesos de re-encuentro han dado trabajos escritos por indígenas desde su propia lógica y concepción (ROSAS, 2014; GÁMEZ, 2010; TEXIS, 2009)¹³.

Se han re-encontrado con sus infancias, con sus familias y han profundizado lo que tenían trunco, el conocimiento ancestral que aún portan los pueblos en miles de actividades socio-económicas (GALLEGOS, 2008) que dan cuerpo a sus culturas y muestran el cómo hacer la educación intercultural posible (AGUILAR et al., 2012).

6 A modo de conclusiones

Simplemente quise compartir una experiencia en proceso donde quienes formamos esta escuela de pensamiento estamos abiertos a enriquecernos sobre otras maneras de diseñar y llevar a cabo la formación de maestros. La apertura es

de colonización de nuestras universidades. Parece fácil pero la apertura debe ser significativa de parte de quienes somos occidentales y tenemos la creencia de que perdemos terreno.

¹³ Por el momento contamos con trece propuestas pedagógicas que manifiestan el proceso educativo de-colonizador alcanzado. Se encuentran en los archivos de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional-211 y estamos armando una colección de autoría magisterial que el próximo año tendremos publicada.

de ambos lados, y sólo la horizontalidad de relaciones permite alcanzarla. La fortuna de discutir juntos, de tomar como base nuestra propia historia y reflexionar a partir de ella nos abre un nuevo horizonte. El nivel reflexivo nuestro y de los maestros alumnos manifiesta el camino emprendido de mutuo crecimiento. El re-posicionamiento es permanente, los diálogos entre actores son cruciales de-

pendiendo de los momentos. Hay cosas que de una vez por todas debemos dejar hacer a otros porque nosotros tenemos serias limitaciones expresadas por las mismas culturas que hemos decidido acompañar. Distintos materiales educativos creados por ellos como son el calendario socrionatural y las tarjetas de inter-autoaprendizaje son una muestra fiel de lo alcanzado.

Referencias

AGUILAR, Antonia et al. *Tarjetas de auto-interparendizaje. Pueblo ngigua, ngiba y nahua*. México: Laboratorio Lengua y Cultura "Víctor Franco Pellotier", Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Unión de Maestros de la Nueva Educación por México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012.

ARCOS, Francisco et al. Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas. In: BERTELY, María (Org.). *Interaprendizajes entre indígenas*. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/la Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

BERTELY, María. *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: Fondo León Portilla, Premio Bartolomé de Las Casas, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, Organización de Estados Americanos, Fundación Kellogg, Editorial Santillana, Unión de Maestros de la Nueva Educación por México, Colectivo Las Abejas y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2004.

_____. La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. In: TODD, L.E. y V. Arredondo. *La Educación que México necesita*. Visión de Expertos. Nuevo León: Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL, 2006.

_____. Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana para la Democracia*, RIED-IJED, Indiana, USA, v. 2, n. 2, Septiembre 2009.

BERTELY, María (Org.). *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Secretaría de Educación Pública, 2008.

_____. *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho: diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS, UNEM, 2009.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (CGEIB). *Perspectivas de Educación Intercultural Bilingüe*. 2001. Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CDI). *Indicadores y Estadísticas*. 2010. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=54>. Recuperado el: 31 marzo 2010.

DE LEÓN, Lourdes. *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2005.

GÁMEZ, Rosalba. *El conocimiento indígena dentro del aula propicia un aprendizaje significativo*. Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación pre-escolar para el medio indígena plan 90. Puebla, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

GALLEGOS, Carmen. El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. In: BERTELY, María; GASCHE, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, 2008.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y textos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2008a.

_____. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad? In: BERTELY, María; GASCHE, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2008b.

GASCHÉ, Jorge; VELA, Napoleón. *Sociedad bosquesina I y II*. Perú: Asociación Gráfica Educativa, 2012.

GIMÉNEZ, Gilberto. Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. In: _____. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1996.

GUARNEROS, Jazmín. *La identidad lingüística y étnica en la práctica docente del Centro Escolar Indígena Angélica Castro, Coxcatlán, Puebla*. 2011. Tesis (Doctorado Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica) – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2011.

HERNÁNDEZ, Alfonso. *Valoremos y aprendamos en el aula desde las actividades y conocimientos indígenas de mi comunidad (cultura mixteca)*. Propuesta pedagógica para obtener el título de licenciado en educación pre-escolar y primaria para el medio indígena plan 90. Puebla, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

HERNÁNDEZ, Odilia. *Reposicionamiento y empoderamiento lingüístico y cultural en un proyecto de intervención educativa*. El caso de dos maestras nahuas de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco. 2014. Tesis (Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica) – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). Censo de población y vivienda 2010. Disponible en: <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodatos/cpv2010/default.aspx>>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

LANDABURU, Jon. Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (Comp.). *Sobre las huellas de la voz*. España: Morata, DSE, Proeib-Andes, 1998.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA (LEPE-PMI '90). 1990. México. Disponible en: <http://upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO [OIT]. Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes [Convenio 169]. 1989. Disponible en: <http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf>. Recuperado el: 31 marzo 2014.

PODESTÁ, Rossana. *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2000.

_____. Niños (as) y maestros (as) indígenas autores (as) de sus propios conocimientos. In: *CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE*, 12. Florianópolis, SC, Brasil, 2009.

_____. Niñas, niños nahuas. *Mi pueblo en fotografías. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias imágenes y palabras*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2011.

_____. Experiencias de empoderamiento. Re-construyendo positivamente sus culturas. *Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012a.

_____. Interaprendizagem(ns) em um processo de intervencao educativa. In: PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela. *Povos indígenas e escolarização*. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Río de Janeiro: Garamond, 2012b.

_____. *De-colonizar postulados occidentales para educar colaborativa y alternativamente bajo una nueva óptica intercultural*. En dictaminación, 2013.

PODESTÁ, Rossana y Niñas, Niños Nahuas. *Nuestros pueblos de hoy y siempre*: El mundo de los niños y niñas nahuas a través de sus letras y dibujos. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002.

PODESTÁ, Rossana, Niñas, Niños Nahuas y de la ciudad. *Encuentro de miradas*: El territorio visto por diversos autores. México: Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública, 2007.

ROSAS, Ofelia. *Hacia una nueva educación para el corazón de Tlacoyalco de San Marcos*. 2014. Monografía (Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena plan 1990) – Universidad Pedagógica Nacional, Puebla, México, 2014.

SARTORELLO, Stefano. Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas. 2013. Tesis (Doctorado Interinstitucional en Educación) – Universidad Iberoamericana, México, 2013.

SCHMELKES, Sylvia. *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Pre-escolar: curriculum y competencias. México: Org. Editorial Santillana, 2005.

TEXIS, Carina. *Transformación docente y revaloración indígena*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena plan 1990. Puebla: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

TEXIS, Eusebia. *El tesoro de mis ancestros en la escuela indígena*. Propuesta pedagógica para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena plan 1990. Puebla: Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

Recebido em março de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2014

Desarrollo educativo intercultural: fronteras jurídicas e institucionales permeadas, pero transiciones etnoculturales y sociolingüísticas en juego social

Intercultural educational development: legal and institutional permeated borders but ethnocultural and socio transitions in social game

Héctor Muñoz Cruz*

* Sociolingüista y educador chileno. Doctorado en lingüística hispánica por El Colegio de México. Estudios de Licenciatura en castellano, Universidad del Norte, Antofagasta, Chile. Profesor-investigador en sociolingüística, políticas del lenguaje y educación bilingüe en regiones indoamericanas, Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF. E-mail: hmunoz2@prodigy.net.mx

Resumen

Las regulaciones jurídicas incluyentes y de pluralismo han creado mejores condiciones sociales e institucionales para instalar plenamente la interculturalidad en las escuelas actuales. Sin embargo, las transiciones etnoculturales y sociolingüísticas no operan con las reglas legales. Uno de los retos fundamentales de la educación intercultural es comprender adecuadamente las dinámicas del bilingüismo social, de la comunicación intercultural de facto y las innovadoras configuraciones de las identidades.

Palabras clave

Interculturalidad en educación escolar. Estudiantes indígenas. Transiciones socioculturales y sociolingüísticas.

Abstract

The inclusive pluralism and legal regulations have created better social and institutional conditions to fully install multiculturalism in today's schools. However, ethno-cultural and socio-transitions do not operate with the legal rules. One of the fundamental challenges of intercultural education is properly understand the dynamics of social bilingualism, intercultural communication de facto and innovative configurations of identities.

Key words

Intercultural education school. Indian students. Cultural transitions and sociolinguistic.

Prolegómeno

Desde hace décadas se dice que habrá educación bilingüe en México, como un reflejo de la diversidad lingüística y cultural del país, pero todo eso ha sido “un cuento” [...] Hasta ahora a los niños indígenas se les había enseñado sólo el castellano y una vez aprendido se mandaba al cuerno a sus lenguas maternas (LEÓN PORTILLA, 2007).

En ámbitos de la antropología latinoamericana, se conciben la *Primera declaración de Barbados: por la liberación del Indígena* (enero de 1971) y la creación del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas – expresión de la emergencia contemporánea de los movimientos indígenas por la autodeterminación – como eventos de viraje radical para pensar la situación de los pueblos indoamericanos, desde perspectivas anticolonialistas, no indigenistas y reivindicativas (ARREGI ORUE, 2014).

Esteban Emilio Mosonyi – uno de los redactores de la mencionada declaración y además uno de los primeros acuñadores de la expresión ‘*educación intercultural bilingüe*’ – plantea su convicción de que ambos eventos son el punto de partida en América Latina para instalar la filosofía educativa intercultural para niños indígenas como una alternativa a las tradiciones indigenistas y castellanizadoras de la educación escolar en comunidades indígenas (1998).

Sin revisar más a fondo el significado y el impacto de ambos acontecimien-

tos, cabe preguntar qué ha acontecido en poco más de cuatro décadas con las fronteras de exclusión y discriminación en las sociedades latinoamericanas. También preguntar ¿de qué están hechas las fronteras etnoculturales y lingüísticas que persisten aún con matices diferenciados en la inmensa mayoría de las interrelaciones entre comunidades y lenguaje, a pesar de los notables cambios jurídicos e institucionales contemporáneos? Al abrigo amplio de estas interrogantes, me propongo en este trabajo esbozar brevemente el postulado de que la persistencia de las fronteras tiene relación con aspectos sustantivos del bilingüismo social, de los intercambios comunicativos interculturales y de las innovadoras reconfiguraciones de identidades, que no hemos conseguido comprender y menos introducir coherentemente en un desarrollo escolar de la interculturalidad propositiva e incluyente.

Hay que reiterarlo. Se están transformando las interrelaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas del continente. Tal vez los cambios más importantes se manifiesten en las regulaciones multiculturales de inclusión-participación y la paulatina sustitución de los parámetros asimilacionistas y homogeneizadores, en el marco de odiseas multiculturales plurales que proclaman los instrumentos jurídicos constitucionales, en un sentido aproximado a las propuestas de Kymlicka (2009) y Levy (2000). Es decir, hay mucha mayor apertura en los protocolos de actuación gubernamental, más subsidios

y consultas previas, pero no autonomía ni control comunitario de los recursos naturales y culturales de los pueblos indígenas.

Un soporte estratégico de este corrimiento ideológico y ético consiste en que los actores políticos y académicos, aliados de los pueblos indígenas y minorías contemporáneas, han utilizado de un modo intensivo y muy eficiente los escenarios de la política global – desde Declaraciones y programas de Naciones Unidas hasta redes sociales en internet e iniciativas mediáticas – como espacios de movilización, financiamiento y gestión.

Aunque de forma diferenciada y con logros muy desiguales en cada país, la interacción entre representantes de pueblos indígenas y administradores de instituciones globales ha favorecido la difusión de fuertes impactos éticos y el logro de mayores subsidios procedentes de las instancias del poder y la hegemonía capitalista neoliberal. Expresado en términos de Brysk (2009), las dirigencias de los pueblos indígenas han construido interrelaciones con las cabezas del pueblo global, sobre la base de una inédita combinación de la política de los derechos, el pluralismo cultural y la internacionalización.

Y en base a ello se ha tejido uno de los movimientos sociales más importantes de las últimas décadas: el movimiento global por los derechos de los pueblos indígenas. Estos nuevos actores (los movimientos indígenas globalizados) han podido desarrollar estrategias para enfren-

tarse al poder y al mercado, y para moldear los flujos de información a su favor. (Pedro Ibarra y Salvador Martí I Puig, en Brysk, 2009, p. 15).

Una consecuencia – un tanto paradójica – es que los avances globales obtenidos en la contienda global rebasan las acciones de la administración de los sistemas educacionales y también el alcance de los protocolos de actuación de las instituciones públicas. En efecto, ciertas prácticas de pluralización y de inclusión participativa, al parecer, representan exigencias y retos de ingeniería ciudadana multicultural y lingüística que las instituciones públicas y privadas no saben cómo introducirlos en el funcionamiento cotidiano del servicio a los usuarios.

Algunas de tales prácticas de pluralismo e inclusión lingüísticas consisten en acciones de alternancia lingüística y de comunicación intercultural en las instituciones oficiales y en muchos contextos sociales públicos, en medidas de reconocimiento institucional de innovaciones sociolingüísticas innovadoras, en acciones de recuperación de prácticas etnoculturales en escenarios internos y transnacionales de la migración y en la aceptación del empoderamiento de ejercicios de consulta y consentimiento de las comunidades minoritarias y minorizadas sobre los recursos naturales y socioculturales.

Es importante hacer notar que las nuevas políticas públicas y los esfuerzos institucionales de apertura han activado transiciones en la perspectiva de

los derechos indígenas y el desarrollo gestor de las comunidades. Estas transiciones que implican un ‘desplazamiento’ cultural y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia concepciones de inclusión, gestión y vinculación con el desarrollo económico y político, que no se han traducido aún en éxitos etnolingüísticos, en el sentido propuesto por Fishman e García (2011).

Adquiere mucho sentido, en consecuencia, intentar una aplicación educacional del postulado de B. Keeney (1988), que define la ética y la estética de los cambios globales como un asunto de la mayor importancia para las sociedades contemporáneas.

La implicación de este postulado es que se requiere de un diseño de pluralismo armónico, de concepciones y prácticas sociales de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias, sobre la base de inéditas e innovadoras negociaciones entre los actores de la institucionalización del multiculturalismo en las sociedades y en los Estados. Estos fenómenos contemporáneos constituyen el marco de referencia para la discusión sobre la educación intercultural que deseo proponer en esta ocasión.

Trayectoria de la interculturalidad como doctrina escolar oficial

En el rango aproximado de los últimos quince años, la política de *interculturalidad para todos* y la propuesta escolar de *educación intercultural bilin-*

güe fueron integradas completamente a la normatividad, al discurso y a las acciones de profesionalización y formación de las instituciones vinculadas con la educación escolar indígena y otros ciclos educacionales¹, produciendo impactos de recreación, modernización, recuperación o... de ruptura con las experiencias y tradiciones educativas de los pueblos andinos, patagónicos, amazónicos, caribeños y mesoamericanos.

A partir de las materializaciones que muestra el proceso de interculturalización de instituciones públicas, se puede afirmar que las administraciones gubernamentales y educacionales se sumaron y se comprometieron con los objetivos sociopolíticos occidentales y globales, de atención tutelar a los pueblos minoritarios y minorizados (PANARARI; MOTTA, 2012).

Sin embargo, con el mencionado sustento sociopolítico y ético, compartido por los Estados nacionales, no ha sido posible aún construir y poner en funcionamiento un sistema diferenciado de educación intercultural bilingüe en todas y cada una de las comunidades indígenas de los países latinoamericanos. La implementación escolar de la interculturalidad resulta todavía un objetivo no sólo remoto, sino que poco consolidado en lo que respecta a la definición y características de este tipo de educación.

Esteban E. Mosonyi (2004) describe muy bien la situación:

¹ Que incluyen la educación básica, la educación media y la educación superior.

En efecto, en las numerosas conferencias de expertos e igualmente en las reuniones de los movimientos indígenas, se reitera habitualmente un consenso poco menos que indiscutido, según el cual la Educación Intercultural Bilingüe respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo, mientras que las formas y contenidos educativos no autóctonos se introducen en forma democrática, horizontal, no compulsiva y orgánicamente articulada con cada manifestación del acervo educativo aborigen.

Todo esto suena hermosísimo, pero en la práctica se dan todavía multitud de escollos de muy difícil superación, especialmente en ambientes donde los derechos indígenas sólo se cumplen de manera aleatoria. Cuando descendemos al terreno de lo real, nos encontramos con la eterna letanía de que muchos de los maestros no son indígenas, que sí son indígenas no están bien preparados o suficientemente motivados, que algunas comunidades no defienden la cultura propia, que la infraestructura y los materiales presentan carencias impresionantes, que la supervisión obstaculiza el desempeño de los maestros y pugna por desindianizar cualquier iniciativa innovadora.

Los diagnósticos que se han elaborado hasta la fecha no presagian ningún optimismo, aun cuando son

inegables los cambios favorables producidos en el nivel informativo, conciencia étnica y voluntad de actuar de los docentes y de las propias comunidades. De todas maneras, el desfase entre teoría y praxis persiste todavía y es necesario trazar estrategias para su superación a mediano plazo, ya que en la cuestión indígena no podemos ser largoplacistas (MOSONYI, 2004, p. 2-3).

Algo parecido se pudo observar en Bolivia en 1994, con motivo del lanzamiento de la reforma educativa nacional de vocación interculturalista (MUÑOZ, 1997). Se anota en el informe técnico de la evaluación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, bajo el patrocinio del Ministerio de Educación y Cultura de la época y de Oficina Bolivia de UNICEF:

En esta nación, como en tantas otras a nivel mundial, se ha depositado una confianza ilimitada en este principio fundamental de la teoría contemporánea de la educación bilingüe. Sin embargo, este principio del desarrollo lingüístico y comunicativo no puede ser implantado directamente en los alumnos indígenas. Es más, contra lo previsto, la interculturalidad y el plurilingüismo social propios de la interdependencia planetaria actual y otros procesos de naturaleza nolingüística de la sociedad boliviana parecen producir efectos divergentes, y hasta contrarios, en el desarrollo lingüístico de los alumnos. Por un lado, los factores sociales intervinen con mayor fuerza, necesidad

y motivación que el sistema escolar bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, especialmente en las regiones dominadas por el bilingüismo funcional (zona ribereña del Lago Titicaca y zona fronteriza de Oruro con Chile). Por otro, factores sociales asociadas a la marginalidad y relativo aislamiento de sociedades serranas y rurales, respecto del proceso de globalización, dificultan de un modo muy severo la exposición de los alumnos al uso cotidiano del castellano (caso de las regiones quechuas serranas de Chuquisaca y Cochabamba; también de la región guaraní del Izozog, Santa Cruz), tornando utópico el cumplimiento del plazo previsto para la transferencia lingüística en el tercer grado de la educación primaria (MUÑOZ, 1997, p. 11 y ss).

En realidad, este resultado es mucho más frecuente de lo que pudiéramos esperar, pero en los documentos de cualquier reforma educativa bilingüe, los buenos deseos suplantán a la realidad sociolingüística y sociocultural.

En un ejercicio reciente de consulta sobre educación a indígenas mexicanos se respaldó el cambio de la Ley General de Educación, en lo que respecta a la educación escolar indígena, especialmente en tres aspectos: i) otorgar capacidad gestonaria a las comunidades indígenas para conducir, planificar y evaluar los procesos escolares en sus localidades; ii) ampliar la aplicación de la filosofía y política de educación in-

tercultural a todos los ciclos educativos del sistema nacional y iii) en los niveles estatales, regionales y municipales, crear mecanismos participativos de promoción y defensa de los derechos lingüísticos y culturales. Asimismo, se valora el papel que tienen los educadores interculturales en el desarrollo convergente de la educación escolar, para lo cual se espera una nueva profesionalización intercultural (MUÑOZ, 2014).

Como en todas las latitudes del planeta, las presiones que provienen del multiculturalismo institucional y, muy especialmente, del multiculturalismo de facto que moldea las interrelaciones de contacto, contagio y dominio entre poblaciones etnoculturalmente diversas que participan en procesos globales de migración, comercio, comunicación, información, tecnología y arte. Históricamente, el resultado más frecuente de las interrelaciones en el espacio multicultural ha sido la hegemonía cultural y lingüística que, en México, se expresa en las polarizaciones entre cultura nacional mexicana y culturas extranjeras, postergando a un nivel subalterno la interrelación entre cultura hispanohablante mexicana y las culturas indomexicanas.

A través de un sondeo muy reciente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2013) ha podido constatar que las comunidades indígenas actuales funcionan mediante configuraciones sociolingüísticas que abarcan patrones comunicativos múltiples, con esquemas de bilingüismo principalmente funcional (oral), con modelos internos de prestigio

en discusión entre generaciones adultas y jóvenes y con un indesmentible proceso de cambio de lengua materna en niños y jóvenes indígenas, aun en aquellas regiones que históricamente han mostrado una alta lealtad etnolingüística. Estas características muestran que las comunidades indígenas de habla han adoptado un diseño de ordenamiento sociocultural y sociolingüístico muy distinto a lo que se plantea en la normatividad vigente y en los procesos reales de educación escolar.

En los diferentes escenarios regionales de la experiencia de consulta en México que se comenta, se expresaron concepciones y representaciones diversas acerca de lo que se entiende por educación intercultural bilingüe (EIB). Con todo, es muy significativa y mayoritaria la preferencia por este enfoque educacional, al punto de ser considerada como la mejor alternativa para favorecer el desarrollo educativo y sociocultural. Una interpretación rápida permite señalar que en esta preferencia subyace la implicación de que los procesos educativos escolares deben contribuir a la supervivencia de las lenguas, las identidades y culturas indígenas, complementando poderosamente los procesos domésticos e informales de transmisión intergeneracional en los ámbitos familiares y comunales.

En el transcurso de la historia breve de la interculturalidad institucional puede observarse una relativamente rápida evolución de paradigmas para posicionar las responsabilidades y los

impactos de los gobiernos y las instituciones públicas acerca de las culturas, identidades y lenguas minoritarias y minorizadas (WOEHLING, 2005). En el fondo, lo que está en juego es la necesidad de que las políticas globales y gubernamentales identifiquen con mayor precisión los fenómenos sociales y económicos que impiden el desarrollo equitativo y democrático en las sociedades, lo cual se vincula con metodologías de cambio que involucran a todos los ciudadanos. En este marco, las instituciones públicas tienen que aumentar la capacidad de influir en la transformación de la sociedad, a partir de generar abundante información y mejor conocimiento para explicar las correlaciones entre los diversos hechos sociales. Y también de generar pronósticos sobre las consecuencias que resultarían de tomar determinadas decisiones.

Representaciones y materialización de la interculturalidad escolar

Desde una perspectiva materialista, la interculturalidad posee una ontología múltiple y ambigua en los escenarios educacionales indígenas. Se combina al comienzo con enfoques pluralistas que tienen gran influencia en las metodologías de enseñanza bilingüe o plurilingüe que buscan transformar las relaciones de identidad y armonizar el aprendizaje y uso de lenguas, para alcanzar una genuina competencia plurilingüe (CAVALLI, 2007; CANDELIER et al., 2007; NOGUEROL, 2010). Pero, a la vez,

se convierte en un referente sectorial de la respuesta que ofrece el Estado como política educativa para los estudiantes indígenas. También es un componente de profesionalización de recursos docentes y un factor programático en miles y miles de procesos escolares en contextos de población indígena, que hacen lo que pueden en esta dirección.

La institucionalización tan sorprendentemente rápida de las propuestas interculturales, sin embargo, ha renovado y profundizado la brecha histórica, el conflicto ideológico, las diferencias de interpretación/representación entre las instituciones del Estado y las comunidades indígenas sobre los objetivos e intereses que están en juego con esta filosofía educativa (STEVENSON; MAR-MOLINERO, 2006)², problema que ha impedido la generalización cualitativa de la interculturalidad escolar y, particularmente, la reciprocidad ética en el compromiso con el proyecto intercultural y plurilingüe de la nación. A juzgar por los resultados insuficientes que muestra de la educación indígena escolar en el sentido de esta discusión, se puede afirmar que las concepciones y las acciones institucionales no generaron resultados confiables ni certeros y que existe un ‘conflicto de representaciones

² Una consecuencia queda clara al menos: el pluralismo étnico y la diversidad lingüística y cultural son realidades innatas y físicas de la realidad, mientras que los compromisos con políticas y proyectos obedecen a razones éticas y estéticas (LEVY, 2000).

sobre la educación intercultural bilingüe’ (KNUUTILA, 2002)³.

Las representaciones etnolingüísticas contenidas en las demandas indígenas actuales han profundizado el disenso en los escenarios institucionales porque implican reconocimiento y participación gestionaria de los pueblos indígenas en el uso y control de los recursos materiales, culturales, educativos y lingüísticos, lo que permitiría acrecentar el papel que pueden jugar las visiones ‘indígenas’ en la constitución plural de la humanidad multicultural (FOUCAULT, 1999).

Aportes de la investigación y de evaluaciones de proyectos interculturales

Bajo el alero antropológico, investigadores del lenguaje profundizaron el “descubrimiento” de la diversidad lingüística y cultural en nuestros países, descubrimiento sorprendentemente reciente y fascinante para los ciudadanos del mundo multicultural, que se le concibe como comodín para sustentar cualquier modelo de educación bilingüe intercultural.

La investigación referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje en

³ Las pretensiones de representación confiable, infalible o, dicho más enfáticamente, de representación legítima acerca del papel de las concepciones y de las prácticas educativas, de las comunidades y de los actores bilingües en la edificación y éxito de la educación intercultural configuran una interacción histórica de desentendimiento entre Estado, instituciones públicas y pueblos indígenas.

contextos interculturales, sin embargo, poco ha contribuido a conocer y, al menos, imaginar cómo deben concebirse las intervenciones pedagógicas culturalmente pertinentes. Las investigaciones de sociolingüística educacional se han concentrado tan sólo en algunas regiones indígenas del país; no permiten establecer una visión del estado que guarda el problema en el conjunto nacional. Sigue predominando el énfasis en la normalización de lenguas y alfabetos, en desmedro de las investigaciones evaluativas, cualitativas y del seguimiento de experiencias.

La gran mayoría de las situaciones sociolingüísticas en estudio no se perfilan únicamente por motivaciones académicas, sino que surgen principalmente de contextos reales de conflictos interculturales en proceso. De algún modo, en todos los casos se observa la tendencia dominante en la sociedad nacional, que consiste en la asimilación o integración de las minorías étnicas al nacionalismo hispanohablante o lusitanoparlante; así se refuerza uno de los objetivos globales de la estructura del poder nacional. Pero, al mismo tiempo, se observa una relativa sensibilización y aceptación de la heterogeneidad étnica del país, lo que explica parcialmente el crecimiento moderado de estudios y acciones sobre el ámbito de la etnicidad.

En este planteamiento se sustentaba, por los años sesenta, la famosa “hipótesis de la diferencia”, que admitía la existencia de microcomunidades al interior de las megalópolis (barrios, ghets

de negros, hispanos, asiáticos), con sus normas lingüísticas y comunicativas locales, estigmatizadas socialmente como “sub-estándares”, pero constitutivas de redes sociales muy densas y cohesionantes, generadoras de una fuerte identidad (MILROY, 1980).

En suma, las investigaciones antropológicas, educativas y sociolingüísticas permiten establecer dos líneas constantes como soportes del desarrollo educativo: por una parte, una concepción de la etnicidad como una modalidad de reproducción cultural (BERNSTEIN, 1971) de comunidades lingüísticas no extensas (regionales). Y por otra, el reconocimiento de que nuestros países son multiculturales y multiétnicos. Por tanto, estas dos condiciones debieran perfilar políticas públicas que universalicen la interculturalidad como rasgo y forma del sistema educativo nacional, institucional y que se utilicen para la configuración democrática, justa y armónica de las relaciones multiculturales.

Es de imaginar la inmensa riqueza del conocimiento acumulado en las diversas ciencias sobre las culturas originarias de América. Esto hace surgir la interrogante sobre el tipo de relaciones que existen entre la ciencia con los diversos niveles del desarrollo educativo. ¿Logran permear los discursos y prácticas de los sectores que construyen la política y de los que componen el sistema educacional? Tal vez las instituciones formadoras sean las que más aprovechan los aportes científicos, aunque de una manera todavía no metódica ni exhaustiva.

En resumen, las diferentes investigaciones y evaluaciones nos hacen ver que la práctica misma de la educación intercultural bilingüe ha ido perfilando una serie de campos de problemas afines. Hasta la fecha, las bases teóricas y las implicaciones de los distintos modelos de evaluación no han sido suficientemente sistematizadas, criticadas y ajustadas. Modelos tales como el de calidad educativa, de equidad, de pertinencia constituyen ejes transversales que aglutinan de un modo particular los distintos indicadores y requieren de un análisis mucho más cuidadoso y profundo. La sugerencia de Fishman (1989) en torno al impacto de estos esfuerzos en el desarrollo de teorías relevantes es plenamente vigente.

Frente al panorama presentado arriba, cabe establecer que – al menos, en México –, en el curso de la última década, entre una veintena de eventos temáticamente diversos, se intensifica los ejercicios por edificar una glotopolítica institucional asociada a prácticas de consulta y consentimiento con comunidades etnolingüísticas, con el fin de incrustar el carácter participativo y gestor en políticas educativas diferenciales, compatibles con la diversidad lingüística y cultural de estudiantes indígenas. Se intenta de este modo contrarrestar efectos del pluralismo cultural hegemónico y de las relaciones macrosociolingüísticas diglósicas, regulando las trasposiciones políticas, comunicativas, culturales, educativas y didácticas. Con impactos poco visibles todavía, comienzan a promoverse proyectos y acciones participativas,

más coherentes con una concepción de funcionamiento intercultural y plurilingüístico de las instituciones públicas (MUÑOZ, 2014, p. 321).

La construcción escolar de la interculturalidad

Un conjunto de fenómenos estratégicos están asociados a la relación interculturalidad-educación. Estos fenómenos generan visiones y prácticas acerca de los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas, en los cuales identidad y etnicidad se encuentran íntimamente relacionados con la cultura.

Para acceder al sentido profundo de los discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad y a la vez establecer la coherencia de las prácticas educativas es necesario generar un entendimiento entre los diversos actores, desde una perspectiva pedagógica.

Propongo el siguiente repertorio inicial.

El quiebre de la ecuación déficit = diferencia. La histórica controversia entre las hipótesis del déficit y de la diferencia ha dejado marca en las definiciones de los desempeños escolares. En efecto, las reivindicaciones del multiculturalismo entran al sistema educativo público a través de la inacabable discusión en torno al rendimiento y éxito escolar de los niños provenientes de “minorías”, sean étnicas, culturales, religiosas, etc. En la percepción de muchos educadores,

pedagogos y políticos encargados de las instituciones escolares, el fracaso escolar refleja un “impedimento” o “déficit” distintivo que a menudo se tiende a equiparar con la “pertenencia étnica o la condición de inmigrante”.

Percepción de la educación escolar desde la pobreza y desigualdad. Se ha subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta acusación adquiere tonos más graves cuando se atribuye a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo (BRUNER, 1995).

Parece oportuno preguntarnos de qué modo los patrones de conducta de los más desfavorecidos se transmiten a través de la familia dando origen a formas típicas de los pobres para enfrentar la vida. De hecho, la pobreza altera aspectos de la universalidad, por un lado, y de la diversidad cultural, los cuales suelen girar en torno al intercambio recíproco de los sistemas simbólico, afiliativo y económico. Alterar la participación humana en cualquiera de estos sistemas equivale a forzar un cambio en la forma peculiar en que el hombre realiza sus cometidos en la vida. Aquí se aprecia la importancia de la pobreza, ya que afecta la estructura familiar, al propio sentido simbólico del valor, al sentimiento personal de control.

De lo anterior se deriva que los procesos de identificación étnica impli-

can también la estructura de las desigualdades económicas así como el tipo de estratificación social vigentes, que se desenvuelven en un entorno dinámico y heterogéneo. De ello dependerá el estatus que posee el grupo étnico en la sociedad mayoritaria y su capacidad de competir por los recursos. De este modo, la etnicidad actúa como un mecanismo de inclusión y exclusión de grupos sociales.

El replanteamiento de la cultura propia. El análisis de la evolución del multiculturalismo desde sus orígenes como un conjunto de movimientos sociales hasta su institucionalización como una política de reconocimiento de la diferencia y de acción afirmativa ha demostrado cómo el concepto o, por lo menos, la imagen de lo cultural y lo identitario se han ido convirtiendo en armas del debate intelectual y político.

La discusión teórica acerca de la interculturalidad así como de los “problemas” que ésta desencadena en la práctica educativa a menudo ha girado en torno al carácter esencializante del concepto de cultura. Cabe preguntarnos si las distintas culturas humanas cuyas características e interrelaciones se busca definir o en las que se pretende intervenir pedagógicamente ¿existen como entidades inmutables en su esencia, o son constructos humanos, históricos y por tanto sujetos a cambio? Si reafirmamos el interés por establecer bases multiculturales críticas en la educación, resulta central asumir que las tradiciones no “existen” por sí

solas ni independientemente de lo que pensamos y hacemos, se reinventan día a día por nuestra dedicación, nuestra memoria y visión selectiva y nuestro comportamiento. Las autenticidades culturales, por tanto, se postulan; y el significado de su existencia “real” es que muchas personas siguen ese postulado (Cf. DIETZ, 2001, p. 214).

Si las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino por sus respectivas formas de organización de las diferencias internas, al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro. Se requiere, por tanto, de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea internas (García Castaño 1999).

Pedagogización de lo étnico. Étnico y etnicidad son términos sencillos y factuales usados para describir las características culturales distintivas de un grupo particular. Sin embargo, lamentablemente estos términos son frecuente -y equivocadamente- usados para acentuar en lugar de celebrar las diferencias entre grupos diferentes (UNESCO, 1997, p. 30). La etnicidad es una forma de organización de los grupos sociales cuyos mecanismos de delimitación frente

a otros grupos con los cuales existen interacciones, son definidos por sus miembros como rasgos distintivos de las culturas que interactúan y que se suelen presentar con un lenguaje biologizante, por ejemplo recurriendo a terminología de parentesco y ascendencia (GARCÍA CASTAÑO, 1999).

Estas fronteras o diferencias étnicas dan lugar a una “política étnica”, donde ciertos grupos dentro de una sociedad compiten por el poder político o influencia al nivel nacional o local. Y cuando se juega a la “política étnica” en nombre de otros intereses pueden surgir situaciones graves de conflicto y violencia. Quizás la situación más peligrosa surge cuando un determinado grupo étnico ocupa el poder al nivel nacional o local, de tal forma que el resto de los grupos étnicos de ese país resultan favorecidos o discriminados. Cuando esto ocurre, los diferentes grupos étnicos y culturales tratan de negociar para que se les hagan nuevas concesiones políticas y/o se restauren ventajas que han perdido con la nueva situación. Lo que tenemos entonces es un fenómeno de politización de la cultura y un proceso acumulativo que refuerza el separatismo étnico (UNESCO, 1997, p.31).

Al igual que el grupo étnico, la nación tampoco es una esencia primordial, sino un constructo del nacionalismo, de la misma forma que el grupo étnico es un producto de la etnicidad. Ambos “artefactos culturales” constituyen “comunidades imaginadas”, cuyos miembros se agrupan no a partir de una interacción

cotidiana real y observable, sino por una identificación en el fondo ficticia (DIETZ, 2001).

La invención y posterior estandarización de las denominadas lenguas nacionales han resultado ser uno de los mecanismos más eficaces para crear integración cultural, es decir, el proceso de monolingüización es un fiel indicador del avance del nacionalizante de la noción de país.

En sus reivindicaciones de un derecho a la diferencia, tanto las llamadas naciones sin Estado o naciones contra el Estado como gran parte de los movimientos indígenas confirman la centralidad estratégica del factor lingüístico. Curiosamente, tanto el nacionalismo nacionalizante como el etnonacionalismo disidente tienen a percibir el plurilingüismo como un problema.

La potencia socializadora de la narrativa de las identidades de origen. La formulación de la historia científica de la educación indígena se sustenta con frecuencia en el procedimiento de identificar rasgos o factores principales de la etnicidad o indianidad. Ciertamente, se manejan los elementos ya clásicos tales como el lenguaje, la identidad, la tradición oral, cosmovisión y cultura material. Las concepciones de la educación indígena escolarizada muestran distintas jerarquizaciones de esos factores de la etnicidad. Por esta razón, la apropiación de la propuesta intercultural bilingüe pasa por instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, dentro de la cual el lenguaje es el artefacto

simbólico que posibilita una comunicación, un diálogo, una interacción propicia para el pensamiento, el conocimiento y el desarrollo sicosocial, situado en las coordenadas de la matriz cultural indígena. Este es el impacto ideológico de la sustitución del paradigma de la educación bilingüe bicultural, hasta el momento. Antes, en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había reemplazado la vieja propuesta integracionista de los años 30 llamada “educación bilingüe”. Se trata. Por tanto, de un continuo que arranca de la concepción lingüística de la educación bilingüe, pasa por una fase de dualidad lingüística en un marco preferentemente monocultural y tiende en nuestros días a una concepción cultural y de derecho (MUÑOZ, 1998; 2001).

Gracias al multiculturalismo la intervención pedagógica asume y reactualiza la histórica misión de estigmatizar a lo ajeno para integrar y nacionalizar lo propio.

Sobre la base de convergencias globales, cada país ha identificado y construido sus términos específicos de oferta de educación indígena, produciéndose un notable enriquecimiento de las políticas y programas educativos concernientes a los pueblos indígenas. Nicaragua, por ejemplo, debe consolidar la educación indígena y la profesionalización docente en relación con la autonomía y desarrollo socioeconómico de la costa caribe. Guatemala hace otro tanto en el contexto de los acuerdos de paz y de desarrollo sostenible. Colombia

debate sobre la etnoeducación en conexión con el reconocimiento jurídico constitucional de la territorialidad de sus pueblos indígenas. Brasil aplica una estrategia participativa y descentralizada para definir los parámetros curriculares diferenciales de su oferta de educación indígena, que es significativamente pequeña en comparación con el sistema general de educación. Bolivia ha logrado importantes avances en cobertura y permanencia de alumnos indígenas e intenta enriquecer toda la educación nacional con la propuesta intercultural bilingüe, sobre una base demográfica indígena mayoritaria (aproximadamente 60% de la población nacional). Chile comienza en el 2001 un proyecto experimental de implantación de un modelo intercultural bilingüe en 150 escuelas que está convenido con el BID a 3 años y medio, con el propósito de profundizar el proceso de emergencia de esta política. En México, la más reciente propuesta institucional ofrece continuidad en los esfuerzos iniciados en décadas anteriores y plantea profundizar el énfasis en la equidad y calidad de los aprendizajes, así como de ampliar la descentralización (MUÑOZ, 1998). En el marco de tan diversas visiones y estrategias de los países, cabe preguntar ¿cuáles son los conceptos propios de la educación indígena del presente? Y sobre todo ¿qué estrategias emplear para desencadenar las transformaciones necesarias?

La multiculturalidad contemporánea definirá el entorno real de las posibilidades de desarrollo de las comunidades

en los próximos años, continuarán sus impactos y no se detendrá con las legislaciones. No obstante, se espera de la escuela un papel que no puede afrontar porque en las interdependencias de la globalización la comunicación, la información, los servicios y la ética intercultural no se articulan ni se solucionan desde la escuela, sino que constituyen la función de las industrias culturales. Como bien plantea Stavenhagen (en NIETO, 1999), las nuevas democracias latinoamericanas tendrán que asumir los entornos pluriculturales y multiétnicos de sus poblaciones en el marco de un concepto diferente de ciudadanía multicultural. En cierto sentido, esta propuesta institucional abandona el discurso dominante, correspondiente a un criollismo excluyente o un mestizaje incluyente y hegemónico, que excluía a los pueblos indígenas.

Conclusión

Ha cambiado la *ortodoxia* de las reformas educativas en pro de la calidad e inclusión y, por ende, lo que se espera de los nuevos programas de profesionalización intercultural, del uso de las tecnologías de la información, de los maestros indígenas y de los aprendizajes. En la actualidad hay mucho más política social sobre los temas y mayor exigencia de eficacia de los actores institucionales.

Las políticas públicas orientadas específicamente a los pueblos autóctonos de nuestro continente son concepciones aplicables a tres cuestiones cen-

trales: democracia política, desarrollo económico e identidad, las cuales se han expresado en acciones institucionales y discursos públicos sobre una variada gama de categorías tales como auto-determinación, educación intercultural bilingüe, derecho indígena, cosmovisión original, tradición oral, medicina y tecnología tradicional y muchas, muchas otras.

Las presiones que provienen del multiculturalismo institucional y, muy especialmente, del multiculturalismo de facto que moldea las interrelaciones de contacto, contagio y dominio entre poblaciones etnoculturalmente diversas que participan en procesos globales de migración, comercio, comunicación, información, tecnología y arte. Históricamente, el resultado más frecuente de las interrelaciones en el espacio multicultural ha sido la hegemonía cultural y lingüística que, en México se expresa en la dualidad cultura nacional mexicana vs. cultura extranjera, postergando a un nivel subalterno la interrelación cultura hispanohablante mexicana vs. culturas indomexicanas. A través de un sondeo muy reciente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2013) ha podido constatar que las comunidades indígenas actuales funcionan mediante configuraciones sociolingüísticas que abarcan patrones comunicativos múltiples, con esquemas de bilingüismo principalmente funcional (oral), con modelos internos de prestigio en discusión entre generaciones adultas y jóvenes y con un indesmentible proceso de cambio de lengua materna en niños y jóvenes

indígenas, aun en aquellas regiones que históricamente han mostrado una alta lealtad etnolingüística. Estas características muestran que las comunidades indígenas de habla han adoptado un diseño de ordenamiento sociocultural y sociolingüístico muy distinto a lo que se plantea en la normatividad vigente y en los procesos reales de educación escolar.

El largo proceso de invención de la EIB en nuestros países pasará primero por una difícil y costosa experiencia de legitimación y de aperturas políticas y culturales. Posteriormente, sobre esas bases habrá que garantizar el poder de participación y decisión de las sociedades indígenas y entrar así en la construcción intercultural del currículo y las implementaciones didácticas coherentes a los principios de la EIB.

Existen concepciones y representaciones diversas acerca de lo que se entiende por *educación intercultural bilingüe (EIB)*. Con todo, es muy significativa y mayoritaria la preferencia por este enfoque educacional, al punto de ser considerada como la mejor alternativa para favorecer el desarrollo educativo y sociocultural. El significado de esta preferencia contiene la implicación de que los procesos educativos escolares deben contribuir a la supervivencia de las lenguas, las identidades y culturas indígenas, complementando poderosamente los procesos domésticos e informales de transmisión intergeneracional en los ámbitos familiares y comunitarios.

La historia de los cambios educativos ocurridos en estos últimos años

enseñan que se ha asumido de facto un orden jerárquico en estas prioridades: primero, los procesos políticos (reconocimiento jurídico de la etnodiversidad, democracia participativa, acuerdos de paz, autonomía y autodeterminación, territorialidad, etc.). Segundo, los procesos económicos (programas compensatorios, organizaciones cooperativas, asistencia a los migrantes, becas alimenticias, despensas familiares). Y por último, el trabajo sobre la cultura. Es decir, las respectivas sociedades nacionales no han asumido todavía la educación intercultural, el bilingüismo aditivo y la etnodiversidad como cuestiones y plataformas centrales de su futuro. Habría mucho que decir al respecto, pero tal vez la clave de esta situación de postergación de lo educativo se encuentre en los tér-

minos y en las concepciones de la educación, que no se conectan claramente ni con el desarrollo económico ni con la democracia de la postmodernidad.

Como una estrategia para favorecer la continuidad y robustecimiento de la herencia etnolingüística y cultural, se propone que el sistema escolar nacional adopte la cultura y la lengua indígena como área programática obligatoria en todos los ciclos educacionales y generalice metodologías y propuestas propias del enfoque intercultural bilingüe en todo el espectro de la educación nacional. En última instancia, la mayor fortaleza consistiría en que administradores, educadores y familias asuman auténtica, plena y coherentemente los proyectos e identidades etnolingüísticas.

Referencias

ARREGI ORUE, JOSEBA IÑAKI. *Cuarto mundo: la acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional 1992-2007*, 2014. <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/barbados%20el%20nacimiento%20de%20redes%20de%20apoyo.html>. Consultado 12 de febrero de 2014.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 1995.

BRYSK, ALISON. *De la tribu a la aldea global*. Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2009.

CANDELIER, MICHEL (Coord.). *FREPA. A framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz, Austria: Council of Europe, 2012.

CAVALLI, M. *Education bilingue et plurilinguisme des langues - Le cas du Val d'Aoste*. Crédiff-Didier, LAL Series, 369, 2007.

DIETZ, GUNTHER. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada & CIESAS-México, 2003.

FISHMAN, Joshua. Prólogo. En: HORNBERGER, Nancy. *La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: PEEN-Puno; GTZ, 1989.

FISHMAN, Joshua; GARCÍA, Ofelia. *Handbook of language and ethnic identity*. The success-failure continuum in language and ethnic identity efforts. New York: Oxford University Press, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Planos, 1999. (Escritos esenciales, III).

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; GRANADOS, Antolín. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: editorial Trotta, 1999.

INALI. *Estudio diagnóstico sobre las prácticas comunicativas vigentes en las comunidades de habla indígena en México*. Dora Pellicer & Ernesto Díaz-Couder & Francisco Barriga & Héctor Muñoz Cruz y Miguel Figueroa Saavedra. México: INALI; Universidad Veracruzana. Ms, 2013.

KEENEY, Bradford. *Estética del cambio*. Barcelona: ediciones Paidós, 1994.

KYMLICKA, Will. *Las odiseas multiculturales*. Las nuevas políticas internacionales de la diversidad. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 2009.

KNUUTTILA, Tarja. Signing for reflexivity: constructionist rhetorics and its reflexive critique in science and technology studies. *Forum: Qualitative Social research*. Forum Qualitative Sozialforschung, v. 3, n. 3, 2002. Disponible en: <<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.html>>. Acceso: 5 oct. 2005.

LEÓN PORTILLA, Miguel. 'Puro cuento' que haya educación bilingüe en el país: León-Portilla. *La Jornada*, 2007. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2007/07/01/index.php?sectioncultura&articlea021cull>>. Acceso: 3 Jul. 2007.

LEVY, JACOB. *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Editorial Tecnos, 2000.

MAR-MOLINERO, Clare; STEVENSON, Patrick. *Languages, ideologies, policies and practices*. Language and the future of Europe. Hampshire, England: Palgrave Macmillan, 2010.

MILROY, LESLIE. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.

MOSONYI, Esteban Emilio. Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*, n. 153, p. 82-92, Enero-Febrero 1998. (1980).

_____. Notas Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. *Boletín de Lingüística*, v. 21, p. 116-125, ene./jul. 2004.

MUÑOZ CRUZ, Héctor. *De proyecto a política de Estado*. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993. México: Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica nacional; Bolivia: Proeibandes-GTZ; UNICEF, 1997.

_____. 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.

_____. Consulta, acuerdo y consentimiento en el ámbito de la glotopolítica institucional: un ejercicio sobre educación intercultural con comunidades indígenas de México. En: MUÑOZ CRUZ, Héctor (Coord.). *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior*. México: editorial Gedisa; Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2014, p. 319-397.

NOGUEROL, Arturo. El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña. En: MUÑOZ, Héctor (Coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2010. p. 373-398.

PANARARI, Massimiliano; MOTTA, Franco. *Elogio delle minoranze*. Le occasioni mancate dell'Italia. Venezia: Marsilio editori, 2012.

PRIMERA DECLARACIÓN DE BARBADOS. Por la Liberación del Indígena (enero de 1971). Disponible en: <http://servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf>. Acceso: 20 feb. 2014.

SPERBER, Dan. *Explicar la cultura*. Un enfoque naturalista. Madrid: ediciones Morata, 2005.

UNESCO. *Nuestra Diversidad Creativa*. Una agenda internacional para el Cambio Cultural, Compendio del Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Lima: Ediciones UNESCO; Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1997.

WOEHLING, Jean-Marie. *The European Charter for Regional Minority Language*. A critical commentary. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais¹

Interculturality, identity and decoloniality: political and educational challenges

Reinaldo Matias Fleuri*

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq, FC/CAPES).
E-mail: rfleuri@gmail.com

Resumo

A conceituação de interculturalidade tem sido importante para a implementação de políticas educacionais. Entretanto, constitui um campo complexo de debate entre múltiplas perspectivas que não podem ser reduzidas um esquema universal. Neste contexto, as lutas por justiça social e por construir sociedade plural, democrática, requerem a compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderno-colonial, bem como a problematização dos processos de subalternização e racialização inerentes à constituição do sistema-mundo atual. Estudos recentes, referenciados neste artigo, problematizam o modelo político de Estado-Nação e estudam suas implicações na vida e na políticas dos povos indígenas na América Latina, considerando que o reconhecimento dos povos originários como sujeitos de sua história implica em rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório sustentado pelas culturas hegemônicas globalizadas. A desconstrução da matriz colonial do poder implica em desarmar o dispositivo de “raça”, que vem sendo historicamente acionado para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. E do ponto de vista do saber, torna-se necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

Palavras-chave

Interculturalidade. Decolonialidade. Indígenas.

Abstract

The concept of interculturalism has been important for the educational policies. However, it is a complex field of debate among multiple perspectives that can not be reduced to a universal scheme. In this context, the struggles for social justice and to build pluralistic and democratic society requires an understanding of the epistemological foundations of modern-colonial society, as well as the

¹ Neste artigo apresentamos parte dos resultados da pesquisa em rede desenvolvida no âmbito do projeto integrado de Pesquisa: “Educação intercultural: decolonizar o saber e o poder, o ser e o viver”, com financiamento do CNPq no período de 2010 -2014.

questioning of the processes of racialization and subordination inherent to the current world system. Recent studies, referenced in this article, problematize the Nation-State political model and study its implications in life and politics of indigenous peoples in Latin America. The recognition of indigenous peoples as subjects of their stories implies critically review the imagery produced the colonization process supported by globalized hegemonic cultures. The deconstruction of the colonial matrix of power implies disarm the device of “race”, which has been historically triggered for distribution, domination and exploitation of the world’s population in the capitalist global context. And from the standpoint of knowledge, it is necessary an epistemological reframing of knowledge that deconstructs the modern colonial assumption of “universality” of “science” and consider the complexities and ambivalences produced in the encounter between different cultures and knowledges.

Key words

Interculturalism. Decoloniality. Indigenous.

Interculturalidade: conceito em debate (Introdução)

A conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores. Neste sentido, Mohamed Ayaz Naseem (2012, p. 23-36), pesquisador de origem paquistanesa na Universidade de Concórdia (Montreal, CA), em seu artigo “Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo”, investiga, a partir do contexto canadense, perspectivas conceituais com as quais os docentes e profissionais engajados em pesquisa educacional buscam entender as dinâmicas das políticas de multiculturalismo. Estas perspectivas incluem, dentre outras, concepções de multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal e liberal de esquerda, multiculturalismo crítico, educação antirracista e educação anti-opressão.

Ayaz Naseem considera que estas perspectivas não representam a totalidade das possibilidades conceituais utilizadas pelos docentes e profissionais da área. Também não são concepções monolíticas e/ou consensuais, uma vez que cada uma destas tendências teóricas se constituem com base em intensos debates.

A diversidade de propostas e perspectivas interculturais impede-nos de produzir esquemas simplifcatórios eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente aberto e criativo. Para além da polissemia terminológica, teórica e política relativa ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.

Entretanto, a perspectiva conceitual fundamental em torno da qual se situam as questões e as reflexões

emergentes neste campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Marie McAndrew e coautoras (2012, p. 37-52), ligadas ao Centro de Estudos Étnicos das Universidades Montrealenses (CEETUM), no artigo “A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço” - estudam concepções de interculturalidade que se configuram no contexto educacional canadense e que orientam a formação de educadores, através do diagnóstico que elaboraram do estado atual da formação inicial de futuros professores relativa à diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses. O estudo mostra que, mesmo se este campo tem conhecido uma expansão significativa nas licenciaturas nos últimos dez anos, tanto no plano de oferta de curso, quanto nas inovações pedagógicas, este desenvolvimento ocorreu principalmente de maneira improvisada. Verifica-se uma diversidade e ambiguidade de ancoragem conceitual e a ausência de exigências e de orientações ministeriais claras quanto à sua legitimidade e aos objetivos que deveria buscar.

Entretanto, a análise crítica das diferentes concepções, assim como das políticas e as práticas educacionais que configuram o complexo campo da inter-

multiculturalidade, na opinião de Adeela Arshad-Ayaz (2012, p. 53-60), professora paquistanesa na Universidade de Concórdia (Montreal, CA), em seu estudo “Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade” - aponta para a necessidade de reconceitualizar e redefinir a educação multicultural de acordo com as necessidades do mundo globalizado e interconectado do século XXI. Com efeito, o modelo atual de educação multicultural predominante no contexto canadense é ineficiente e tem tido impacto limitado devido ao fato de que os educadores e as educadoras estão enredados em uma estrutura com falhas de construção, a qual é focada essencialmente na cultura em um contexto nacional e ofusca os aspectos de justiça social em âmbito planetário.

No Brasil, a expressão “diversidade cultural” tem sido usada como multiculturalismo, principalmente pelo poder público, revelando distintas proposições. Maria Conceição Coppete et al. - professora na Universidade do Estado de Santa Catarina e doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina – em seu artigo “Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural” (2012, p. 231-262) destaca o conceito de diversidade no campo normativo, passando pelas Ciências Sociais e alcançando sua dimensão cultural. Apresenta o conceito de educação intercultural e suas implicações na prática pedagógica. Dentro dessa abordagem, culturas diferentes são entendidas como contextos complexos

e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

A luta por justiça social, indicada por Arshad-Ayaz (2012), bem como por construir sociedade plural, democrática, apontada por Coppete et al. (2012), requerem a redefinição dos sentidos da interculturalidade, comentados por Ayaz Naseem (2012) e McAndrew (2012), interpelando a uma compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderno-colonial que caracteriza a nossa história de povos subalternizados.

Neste contexto, Catherine Walsh (2012, p. 61-74), pesquisadora na universidade equatoriana Simon Bolívar, em seu estudo “Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto inter-transnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social,

epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional ao sistema dominante. Argumenta, usando como exemplo o caso do Equador, que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Interculturalidade: o desafio da colonialidade

Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa

praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser,

de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade.

As relações entre povos diferentes vêm, pois, se constituindo historicamente no ocidente numa perspectiva colonial, ou seja, como amplos movimentos de dominação econômico-política e subalternização sociocultural. No último milênio, as sociedades europeias lideraram amplos processos de distribuição, dominação e exploração da população mundial. A contradição colonial se configura por processos imperialistas em que o superdesenvolvimento dos países do “Norte” traz consequências econômicas e políticas, culturais e ambientais que agravam as vulnerabilidades dos povos do “Sul”. Este paradoxo é analisado por Paul Carr e Gina Thesée (2012, p. 75-90) – “Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica” - ao problematizar a concepção de “desenvolvimento sustentável”, que evita questionar o modelo hegemônico de desenvolvimento. O autor e a autora consideram que as finalidades imperialistas deste modelo subalterniza as culturas que domina, invalidando os saberes de que são portadoras. Neste contexto – tal como indicado acima por Arshad-Ayaz - propõem contra-hegemonicamente um encontro entre as culturas em que se conjugam a justiça social e a justiça ambiental, numa perspectiva de democracia mais ampla, participativa e funcional para o conjunto da humanidade.

Nesta direção – tal como Catherine Walsh enfatiza - construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar.

Interculturalidade e justiça: o Estado-Nação em cheque

As lutas por se reconfigurar relações de justiça sociocultural e ambiental são sustentadas por processos de resistência dos povos e grupos socioculturais colonizados. Estas lutas vêm colocando em questão o próprio estatuto da forma atualmente hegemônica de organização política do Estado-Nação.

Nesta linha de pensamento e ação sociopolítica, José Marín (2010, p. 287-322), em seu artigo “Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual”, busca entender histórica e culturalmente o modelo político de Estado-Nação e sua aplicação na América Latina. Focaliza particularmente o caso do Peru, considerando as suas repercussões: Como assumir a realidade multicultural de nossas sociedades, em diferentes domínios, como a educação, bem como a gestão da rica biodiversidade e da

complexa diversidade cultural? Esta é a pergunta que o autor busca responder a partir da perspectiva intercultural. Ao colocar em discussão a visão monocultural das políticas do Estado-Nação, o autor defende a necessidade de promover a refundação de outro modelo de Estado, capaz de assumir a realidade ecológica, social, política e cultural do mundo contemporâneo.

Tal perspectiva problematiza as concepções e as políticas de interculturalidade que vêm sendo formuladas e implementadas por diferentes Estados-Nações, na medida em que representam as cosmovisões e os interesses de grupos socioculturais e étnicos que, identificados como uma única nação, subalternizam os grupos constituídos por culturas e animados por projetos sociopolíticos diferenciados. Questionam-se as políticas interculturais que entendem a diversidade cultural na busca de incluir, subjugando, os grupos étnicos historicamente colonizados.

Para problematizar os sentidos das políticas interculturais dos Estados-Nações, os estudos de Boris Ramírez Guzmán trazem significativas contribuições teóricas. Em seu artigo “Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile” (GUZMÁN, 2012, p. 87-118), onde apresenta resultados de sua pesquisa de mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), o autor pondera que durante as últimas duas décadas o conceito de

interculturalidade ganhou destaque no cenário das políticas públicas no Chile. Por um lado, os povos indígenas que convivem nesta nação, têm buscado obter reconhecimento jurídico e preservar sua autonomia. O Estado, por outro lado, tem investido em políticas voltadas para a inclusão desta população na estrutura societária do país. Neste contexto, o autor faz uma leitura crítica do entendimento de interculturalidade sustentado pelo Estado Chileno. Procura avaliar os deslocamentos epistemológicos e discursivos que o Estado realiza ao engendrar a Educação Intercultural para indígenas, enquadrando-a no contexto social contemporâneo do Chile. Enfim, este artigo traz uma contribuição para a discussão crítica das bases teórico-jurídicas em que se estabelecem os projetos oficiais de Interculturalidade e Educação no Chile.

O conflito entre os povos ancestrais originários e o Estado construído desde a perspectiva colonial é também estudado no contexto do cone sul-americano, pelos antropólogos Raúl Díaz e Jorgelina Villarreal, integrantes do Centro de Educação Popular e Intercultural (CEPINT) e pesquisadores da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Comahue, Patagonia, Argentina. Em seu artigo “Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad” (DÍAZ; VILLARREAL, 2010, p. 189-210), o autor e a autora consideram que os vínculos entre os povos originários com os Estados nacionais, bem como com os

governos provinciais, seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais. Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isto, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo, assim como a articulação com outros movimentos sociais. O autor e a autora indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista “originário” e “comunitário”, de modo a destituí-la da manipulação folclórica que não modifica a sua subalternidade. Também revisam conceitos (e práticas), tais como patrimônio, cultura, identidade, em vistas de uma sociedade democrática e intercultural.

Nesta linha de estudos, Jorge Gasché Suess (2010, p. 279-305), pesquisador do Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (Peru), analisa as contradições entre os valores sociais da floresta (da população indígena e

mestiça rural amazônica) e os valores econômicos e sociais neoliberais inspiradores e mobilizadores da política estatal peruana, em seu artigo, “La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina” (GASCHÉ SUESS, 2010, p. 279-305). De modo particular, focaliza a raiz do conflito violento que opôs, em julho de 2009, indígenas peruanos Awajún y Huampis do Alto Maranhão às forças policiais durante a repressão de uma ação de protesto na região de Bagua. A população indígena denunciava a permanência de um ambiente de violência latente e reagia à política extrativista (petroleira e mineira) do Governo na Amazônia. O autor aponta os valores sociais da floresta implícitos no comportamento pessoal cotidiano das comunidades amazônicas. Evidencia os valores sociais neoliberais tal como se manifestam nos escritos do Presidente da República do Peru, em suas decisões políticas tomadas mediante Decretos Supremos, assim como em um vídeo produzido por um economista que critica as bases socioeconômicas da floresta, particularmente a propriedade coletiva da terra. O autor, deste modo, relativiza e denuncia o otimismo fanático e o positivismo estreito dos defensores da ideologia neoliberal dominante. Enuncia uma série de problemas sociais causados pela aplicação irrestrita da doutrina neoliberal nos países do Norte e que devem incitar os políticos neoliberais à moderação e a um esforço de compreensão da alteridade e da especificidade da cultura

da floresta, ou seja, à construção de um modelo de sociedade baseado em valores sociais diferentes dos da sociedade dominante.

A contradição entre os processos de subalternização dos povos ancestrais latino-americanos e sua histórica luta emancipatória é estudada por Edgar Esquit (2010, p. 252-266), pesquisador no Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala, em seu artigo “Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX”. O autor discute a construção de conceitos pelos indígenas Kaqchikel, em sua vida cotidiana e na luta política, no campo de poder guatemalteco, no século XX. Defende que na história da formação nacional deste país os Maias em geral e os Kaqchikel em particular se posicionaram politicamente para consolidar noções e prática que os ajudaram a definir a subalternidade e as lutas pela emancipação. Estes conceitos, evidentemente, foram construídos nas relações complexas que os Kaqchikel ou os Maias tiveram com o Estado autoritário, as elites econômicas, os camponeses e os outros grupos étnicos. Ao mesmo tempo, os conceitos foram modelados no contato dos indígenas com o liberalismo, a economia nacional e mundial, assim como com organizações políticas e religiosas. Finalmente, o autor se posiciona em relação à formação histórica colonial e neocolonial sobre a qual se baseou a formação do Estado e da nação guatemalteca, ressaltando as formas em que os Maias definiram seu lugar e sua

luta no contexto da formação nacional e estatal guatemalteca.

Estes estudos, desenvolvidos em diferentes contextos nacionais latino-americanos, evidenciam uma concepção crítica de interculturalidade emergente da insurreição étnica dos povos ancestrais, que foram historicamente colonizados e subalternizados no processo de constituição dos Estados-Nações. Por um lado, este processo histórico configurou a independência dos territórios americanos em relação às suas metrópoles coloniais. Mas, por outro lado, manteve a subalternização e invisibilidade política e cultural dos povos autóctones, na medida em que os Estados se constituíram com base no pressuposto racista do reconhecimento de apenas uma identidade nacional, que incorpora os interesses das elites coloniais em manter o controle e a concentração do poder econômico-político capitalista.

Interculturalidade e políticas educacionais indígenas

As políticas de interculturalidade do Estado-Nação vêm apresentando instigantes questões também do ponto de vista educacional.

Os novos desafios que a interculturalidade vem pondo aos docentes são analisados por Nicanor Rebolledo, professor de Antropologia na Universidade Pedagógica Nacional (México). Em seu texto “La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes” (REBOLLEDO, 2012, p. 23-48), aborda alguns ângulos

do debate no México sobre a definição do conceito de educação intercultural e da implementação de alguns programas inovadores de educação baseados neste enfoque. Sua análise das experiências pedagógicas e práticas interculturais dos professores é baseada em dados de campo coletados em escolas públicas, localizadas em bairros pobres da Cidade do México, onde há uma mistura entre pobreza e etnicidades. São escolas que tentam realizar ações afirmativas, incorporando estudantes indígenas para ensinar novos valores de convivência na escola. Contudo, os professores enfrentam dificuldades para alcançar as metas educacionais.

Do ponto de vista da etnicidade, estes estudos indicam que estudantes indígenas incluídos nas escolas (como as do México) desafiam os educadores a ensinar novos valores de convivência na escola e a problematizar os entendimentos a respeito da convivência entre diferentes culturas nos contextos social e educacional.

No contexto brasileiro, Telmo Marcon (2010, p. 97-118) – pós-doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – em seu artigo “Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas”, discute as perspectivas da educação indígena no contexto das políticas de ações afirmativas e da recente legislação brasileira que trata da educação indígena. Constatada

que as mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira. Em relação aos indígenas, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dão passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Mas o autor questiona em que medida e em que sentidos a legislação relativa à educação intercultural indígena foi construída em diálogo com os diferentes grupos socioculturais.

As dificuldades de se estabelecer um diálogo crítico entre os diferentes sujeitos socioculturais na definição das políticas educacionais resultam da falta de reconhecimento identitário dos povos indígenas, que são tidos como estrangeiros nas terras de seus próprios ancestrais. Uma reflexão sobre esta questão é apresentada por Valdo Barcelos e Sandra Maders (2012, p. 119-142), pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, no artigo “Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros”. O autor e a autora estudam os processos culturais que levaram os nativos desta terra de Pindorama (índios brasileiros) a se sentirem estrangeiros em suas próprias terras. O autor e a autora mostram que a questão do ser “estrangeiro” não se reduz a uma dimensão geográfica, tal como se pensava até recentemente. Hoje, com a facilidade de acesso às informações, seja pela internet ou pelos meios de transporte, as fronteiras

geográficas facilmente podem ser superadas. Com isto, o sentido do termo “estrangeiro” tem mudado. Constatase que o “ser estrangeiro” tem mais a ver com o modo de ser, de sentir-se, do que com aspectos territoriais e com um determinado local.

As estruturas de sentimentos que configuram a subalternização e marginalização das culturas e dos povos originários resultam de processos de colonização, cujos efeitos socioculturais precisam ser reconhecidos e enfrentados criticamente. Zayda Sierra, Sabine Sini-guá e Alexandra Henao (2010, p. 219-252) - pesquisadoras do Grupo Diverser, da Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia - em seu artigo “Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia”, consideram que a própria história da escolarização - que arrebatou os filhos das famílias dos setores pobres e grupos étnicos subalternos sob o pretexto de prepará-los para melhorar suas condições de vida - tem produzido mais obstáculos do que oportunidades para as comunidades mais vulneráveis da sociedade. Na verdade, a escolarização dos grupos socioculturais pobres e subalternos contribuiu para a discriminação social, ao priorizar apenas a formação das habilidades necessárias para um trabalho assalariado e mal remunerado. Inclusive, as escolas frequentadas por alunos de baixa renda também são as mais carentes de recursos sociais, físicos e humanos.

O problema tem sido ainda mais dramático em contextos indígenas em que a escola foi instituída numa perspectiva colonizadora e doutrinária, em clara oposição a práticas culturais ancestrais, contribuindo, assim, para a destruição da coesão social na família e na comunidade. Hoje, nas comunidades indígenas, a gestão de suas escolas foi entregue as autoridades e a professores indígenas. Mas estas comunidades enfrentam as consequências históricas e sociais da colonização. Neste artigo, Zayda Sierra e coautoras estudam o potencial da escola para contribuir para os processos organizacionais de uma comunidade indígena. Identificam as enormes dificuldades para reconstruir processos de participação ativa e de autonomia, decorrentes tanto de pressões externas (sociedade majoritária, sistema de ensino formal) quanto de conflitos internos. É doloroso reconhecer criticamente esses problemas internos que os povos autóctones hoje enfrentam, mas é um passo necessário para adquirirem força e conseguirem lidar com as diversas pressões que afetam a vida dos povos indígenas.

Interculturalidade: reconsiderar as identidades “indígenas”

Reconhecer e interagir com os povos originários como sujeitos de sua história, implica em se rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório e sustentado pela cultura hegemônica. A literatura tem sido um poderoso dispositivo de construção da

imagem social dos povos colonizados como “indígenas”. Neste sentido, o artigo de Leandro Belinaso Guimarães e Maria Lucia Wortmann (2010, p. 306-318), “Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver” discorre sobre os modos como a floresta Amazônica foi produzida no início do século XX pela literatura de viagem de Euclides da Cunha. O artigo debruça-se, sobretudo, sobre o conjunto de motivações da viagem euclidiana à floresta. Argumenta que naquela época se instituiu a necessidade de inscrever a floresta Amazônica no mundo como um ambiente desencantado, caótico, bárbaro e selvagem. Era preciso apagar, ou passar a limpo, uma literatura de viagem do século XIX que marcara a floresta como um lugar idílico, tranquilo e encantado. Dessa forma, aponta uma descontinuidade entre a literatura de viagem do século XIX (sobretudo aquela que sofrera fortes contaminações românticas da “estética do sublime”) e a literatura sobre a Amazônia de Euclides da Cunha, que inaugura os modos diferentes de se ver a floresta e os povos que nela vivem. Os textos de Euclides da Cunha sobre a Amazônia são vistos no artigo como pedagógicos, por nos ensinarem como, no início do século XX, a floresta foi configurada e como os sujeitos que lá viviam foram constituídos e posicionados, por exemplo, relativamente à raça. Com inspiração nos estudos culturais que assumem perspectivas pós-modernas, o autor e autora buscam entender as significações atribuídas à floresta e, também,

aos processos que posicionam de modos específicos os sujeitos que nela habitam, como resultantes de configurações tecidas na história e na cultura, indicando que foram constituídos e posicionados relativamente à raça.

Tal perspectiva implica em desconstruir a lógica da colonialidade, que tem configurado as relações com os povos ancestrais na América Latina. Assumindo este intento, Valéria Aparecida Calderoni e Adir Casaro Nascimento (2012, p. 303-318) - em seu artigo "Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais: suas intersecções na educação escolar indígena" - desenvolvem uma reflexão sobre a relação da lógica da colonialidade com a legitimação dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas das aldeias. Abordam os desafios postos à educação escolar indígena quanto a negociação e a tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Aponta para a importância de uma revisão do pensamento colonial, em especial a necessidade de uma ressignificação epistemológica sobre os conhecimentos legitimados. Questionam a crença de que basta formalizar a educação escolar indígena. Defendem a importância, numa perspectiva intercultural crítica, de se considerar as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro com os diferentes saberes intrínsecos ao processo educativo.

A consideração da complexidade dos saberes ancestrais dos povos indígenas, constitui-se como uma necessidade importante para promover o empode-

ramento destes povos historicamente subalternizados. Claudio Luiz Orço e Reinaldo Matias Fleuri (2010, p. 335-347), em seu artigo "O processo educativo: cultura e identidade indígenas" discutem a questão de "Como a escola pode contribuir no processo de revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue na educação básica?" A pesquisa, desenvolvida junto à Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, município de Ipuauçu, SC, buscou aprofundar a compreensão do papel da escola tendo em vista uma atuação pedagógica transformadora, que contribua para a revitalização da cultura e da identidade indígena caingangue e a preservação dos seus valores e de sua identidade. Observam que as discussões mais intensas acerca da educação indígena ficam por conta de alguns professores, mesmo que o projeto pedagógico da unidade escolar tenha uma grande preocupação para com o processo de revitalização da cultura e identidade indígena. Porém, nem todos os professores estão suficientemente preparados para desempenhar tal função. Mesmo assim, é possível desenvolver um trabalho numa perspectiva histórico-cultural crítica que atenda aos interesses e anseios da escola e da comunidade caingangue. Isso só é possível com a organização de um trabalho coletivo e com a corresponsabilidade dos envolvidos no processo educativo.

Para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas

socioculturais, tais como as “técnicas corporais”. Este entendimento é ilustrado pelo trabalho de Eliton Clayton Rufino Seára (2012, p. 319-334) no artigo “Movimento em diálogo: Técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M’Biguaçu”. Mediante a convivência por sete meses na aldeia M’Biguaçu, localizada na grande Florianópolis, SC, Brasil, o autor observou como os Guarani interagem com os elementos de sua cultura tradicional tendo o corpo como o lugar primeiro desta relação. Nesse sentido, descreve e discute elementos culturais como as pinturas, brincadeiras e os jogos tradicionais da aldeia, estabelecendo um movimento dialógico de compreensão de tais elementos com outras referências culturais Guarani.

O estudo da importância das práticas corporais na constituição da identidade dos povos originários em Santa Catarina é também desenvolvido, do ponto de vista da apropriação pelos Laklãnõ/Xokleng de uma prática cultural corporal exógena (o futebol), por Antonio Luis Fermino (2012, p. 335-354) em seu artigo “O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng”. O autor verifica uma mudança de hábitos entre os Laklãnõ/Xokleng, que teve início a partir do primeiro contato com a sociedade não indígena, ou seja, com os conflitos entre os colonizadores os povos indígenas. Impelidos a “sair do mato”, os povos indígenas adotaram práticas culturais ambivalentes. O futebol, por exemplo, ao promover a “ocidentalização” dos povos indígenas, simultaneamente

cria uma mediação sociocultural para interagir com os não indígenas. Ainda, ao mesmo tempo em que a dinâmica da aldeia é alterada, favorecendo o sedentarismo, a prática desportiva promove o movimento físico e se configura como um dos campos de mediação e interação com a sociedade brasileira.

Sob o mesmo enfoque de estudo da identidade étnica dos Xokleng/Laklãnõ em Santa Catarina, Cátia Weber (2010, p. 253-274), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, em seu artigo “Escolarização, ensino superior e identidade étnica: a experiência das professoras Xokleng/Laklãnõ”, estudou as implicações dos processos de formação universitária de mulheres Xokleng/Laklãnõ para a formação identitária desta importante etnia que vive no Estado de Santa Catarina, Brasil.

Interculturalidade e decolonialidade na prática educativa

No contexto da sociedade globalizada, diferentes movimentos sociais buscam desconstruir os dispositivos de sujeição, mediante o desenvolvimento de processos de articulação em rede. O encontro radicalmente democrático entre sujeitos e grupos diferentes implica o desenvolvimento da escuta do outro, aliada a uma capacidade de autocrítica. Mais do que uma atitude de comiseração e solidariedade para com o outro, a interculturalidade implica uma revisão radical das perspectivas socioculturais,

políticas e epistemológicas que mobilizam a interagir com o outro.

Nesta perspectiva, Rosanna Cima (2012, p. 103-114), em seu artigo “Redesenhar os mapas do encontro: qual trabalho de cura com os migrantes”, analisa sua experiência de pedagoga e pesquisadora ao desenvolver o trabalho em âmbito social e psicopedagógico com os migrantes no Norte da Itália. Pelo exercício da reflexão e da escuta, pela disponibilidade à formação e reelaboração contínua no processo de cooperação com os parceiros, é possível reconhecer o olhar com que observamos os outros homens e as outras mulheres que vêm de longe. Deste modo, podemos compreender melhor o que é preciso mudar do nosso trabalho e descobrir inusitados pontos de vista sobre o trabalho educativo, social e clínico com as pessoas e as famílias migrantes.

Na primeira etapa de seu processo de pesquisa, Rosanna Cima deu-se conta de que as formas das dificuldades das famílias migrantes, mulheres e homens, refletem inevitavelmente o olhar e os sistemas de atribuição de sentido próprios de quem os observa. A partir da reflexão sobre o próprio trabalho, os pesquisadores e as pesquisadoras se deram conta das posições, por vezes obsoletas e coloniais, que assumem ao entrar em contato com os outros.

Cada profissional, normalmente, acredita estar preparado para acolher o outro. Talvez seja por isso que o choque cultural tem sempre a característica do imprevisível e de algo que se parece

com um embate. A impossibilidade de conhecer radicalmente o outro produz como que um curto-circuito, uma espécie de desnorreamento no modo de pensar de quem com ele interage. Mas a desorientação pode ser um terreno fértil de se promover a necessidade e o desejo de parar, de voltar a ouvir, de voltar a olhar os próprios passos, de retomar os próprios confins e as próprias interrogações.

Com esse entendimento, desde outro ponto de vista, Clara de Freitas Figueiredo - em seu artigo elaborado junto com Reinaldo Matias Fleuri (2010, p. 157-166) “‘Entrelugares’ identificados numa experiência de intercâmbio universitário na Itália” – reflete sobre sua experiência de estágio de intercâmbio acadêmico, quando estudante de pedagogia, na Universidade de Roma 3 e com um movimento de educadores e educadoras italianos, o Movimento de Cooperação Educativa. A autora e o autor analisam o caráter multidimensional e complexo de experiências educativas realizadas na interação entre sujeitos e movimentos sociais de identidades culturais diferentes, de modo a colaborar para a elaboração de referenciais teórico-metodológicos para a Educação Intercultural. A atuação no “entrelugar” entre duas ou mais culturas, particularmente em processos migratórios, permitiu identificar a diferença de enfoque da educação intercultural, entre os países do norte e do sul. Nesta dupla perspectiva, buscaram entender a eminente importância da educação intercultural como mediadora das rela-

ções dos imigrantes com os autóctones, bem como a importância da utilização de processos de trocas interculturais para a desestereotipização, a descolonização e (des)subalternização cultural.

Educação intercultural: decolonializar o poder e o saber (Conclusão)

A desconstrução da matriz colonial do *poder* implica em desarmar o dispositivo de “raça”, que vem sendo historicamente acionado para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados-nacionais. Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e auto-gerenciar seus territórios. Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes grupos socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-

jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade.

O ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilíngue e intercultural. Mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados. A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os “indígenas”, identificados como “selvagens” (seja vistos com pacíficos, seja como bárbaros), são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional. Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas culturas ancestrais minando sua coesão social e gerando de conflitos internos que fragilizam sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica.

Do ponto de vista do *saber*, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno

colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

As práticas educacionais, particularmente as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca de recuperar as práticas culturais tradicionais e de se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais, os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos significados, por vezes paradoxais, das mediações interculturais com as sociedades em que vivem e traçar suas estratégias interculturais.

Os confrontos interculturais, que se ampliam e se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com o outros. Isto implica em decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em cheque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais.

Referências

ARSHAD-AYAZ, Adeela. Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 53-60, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

AYAZ NASEEM, Mohamed. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 23-36, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 1, n. 28, p. 119-142, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>>

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

CARR, Paul R.; THÉSÉE, Gina. Lo intercultural, el ambiente y la democracia: buscando la justicia social y la justicia ecológica. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 75-

90, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

CIMA, Rosanna. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 103-114, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>>.

DÍAZ, Raúl; VILLARREAL, Jorgelina. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>.

ESQUIT, Edgard. Nociones Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>.

FERMINO, Antonio Luis. O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laktlänõ/ Xokleng. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 335-354, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

FIGUEIREDO, Clara de Freitas; FLEURI, Reinaldo Matias. “Entrelugares” identificados numa experiência de intercâmbio universitário na Itália. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 13, n. 1, p. 157-166, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>>.

GASCHÉ SUESS, Jorge. La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 2, p. 279-305, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>.

GUIMARÃES, Luis Belinaso; WORTMAN, M. L. Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 2, p. 306-318, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>.

GUZMÁN, Boris Ramírez. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>>.

MARCON, Telmo. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>>.

MARÍN, José. Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 13, n. 2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>>.

McANDREW, Marie; BORRI-ANADON, Corina; LAROCHELLE-AUDET, Julie; POTVIN, Maryse. A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 37-52, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

ORÇO, L. C.; FLEURI, R. M. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>.

REBOLLEDO, Nicanor. La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v. 1, n. 28, p. 23-48, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/current/showToc>>.

SEÁRA, Elyton Clayton Rufino. Movimento em diálogo: técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M'Biguaçu. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 319-334, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

SIERRA, Zayda; SINIGUÍ, Sabine; HENAO, Alexandra. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 13, n. 1, p. 219-252, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48>>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/index>>.

WEBER, Cátia. *Tornar-se Professora Xokleng/Laklãnõ: escolarização, Ensino Superior e identidade étnica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em fevereiro de 2014

Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações

Teacher Education in perspective of a culturally diverse education: Brief Considerations

Ahyas Siss*

Otair Fernandes**

* Doutor em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: ahyassiss@gmail.com

** Doutor em Ciências Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: otairfernandes@gmail.com

Resumo

O artigo é um convite à reflexão acerca da importância da formação de educadores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada voltada para sociedades caracterizadas não apenas pela diversidade cultural e desigualdade social mas sobretudo, por possuírem uma herança escravista e colonial que a estrutura e às suas relações, como é o caso da sociedade brasileira. Trata-se de um dos mais importantes problemas que nos desafia a todos, professores, pesquisadores e alunos cuja centralidade é o compromisso da produção de conhecimentos nos campos conformados pela educação e pelas relações étnico-racial, social, política e ideológica problematizando, ressignificando e a instituindo em um processo efetivamente democrático na perspectiva de negros e indígenas. Esse foi o tema do V Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão – inter/multiculturalidade e formação de educadores, realizado em 2012, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave

Educação. Formação de professores. Multiculturalismo.

Abstract

The article is an invitation to reflect on the importance of teacher training in the perspective of a culturally diverse education facing societies characterized not only by the diversity and cultural and social inequalities but also they have a slave and colonial heritage that structure them and their relationships as is the case of Brazilian society . This is one of the most important issues that challenge us all , teachers , researchers and students whose centrality is located on the commitment to produce knowledge in the field of thematic formed by education and ethnic-racial , social relations, political and ideological questioning , redefining and establishing this production in a truly democratic sense from the perspective of blacks and indigenous . That was the theme of the Fifth International Seminary: Fronteiras Ethnic and Cultural Boundaries and Exclusion - inter /

multicultural education and educators, happened in 2012, in Dom Bosco Catholic University (UCDB) in Mato Grosso do Sul, Brazil.

Key words

Education. Teacher Education. Multiculturalism.

Considerações iniciais

O reconhecimento do multiculturalismo e da interculturalidade é fenômeno recente nas sociedades contemporâneas. Nacional e internacionalmente, ele se faz notar pelo desenvolvimento de um conjunto de ações no campo das políticas públicas, sobretudo, na área da educação, em particular na formação inicial e continuada de professores voltadas não apenas aos diferentes grupos étnicos e sociais, mas por eles produzidas. Cabe observar que esse reconhecimento não aconteceu ao acaso, mas resulta de processos de lutas históricas dos diferentes tipos de movimentos sociais, em particular aqueles relacionados à cultura, à diversidade étnico-racial e as questões de identidade como aquelas empreendidas pelos movimentos sociais negros, indígenas e feministas, dentre tantos outros.

Este artigo está voltado para o estabelecimento de algumas reflexões sobre a formação de educadores no contexto de uma sociedade multicultural com foco na educação culturalmente diferenciada. Como temática central do V Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão, ocorrido em setembro de 2012, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Mato Grosso do Sul,

este é um assunto que desafia a todos nós, professores e pesquisadores, que assumimos como preocupação central o combate ao racismo em todas as suas dimensões e buscamos construir um tipo de produção de conhecimentos que tem como base a temática étnico-racial como questão cultural, social, política e ideológica demandada na luta contra o racismo institucional em nosso país.

Neste sentido, a educação compreendida como *lócus* privilegiado de formação humana, em particular a formação de professores, assume papel estratégico se configurando em espaço onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo e as desigualdades sociorraciais, carregado de tensão e de conflito. Por isso, entendemos o espaço escolar como um campo de luta onde as práticas políticas e ideológicas devem ser consideradas na proposição de projetos que visam à transformação desse espaço.

É sob esta perspectiva que entendemos a importância dos Seminários “Fronteiras Étnico/Culturais e Fronteiras da Exclusão” promovidos pela UCDB, através de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde o ano de 2002 quando do primeiro seminário, esses encontros 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, 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 étnico-raciais 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.

Cabe lembrar que até bem pouco tempo, eventos acadêmicos centrados nos campos de pesquisa da educação e das relações etnicorraciais eram raros nas universidades brasileiras. Esse panorama começou a mudar a partir do final dos anos oitenta do século passado. De lá para cá, vêm se multiplicando os debates, as análises e a produção teórica situados nesses campos. Congressos, Encontros, Seminários e Simpósios nacionais e internacionais como 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 em momentos privilegiados de aglutinação de pesquisadores de todo país e do exterior proporcionando discussão e divulgação de conhecimentos, tornando visíveis o crescimento e a complexifica-

ção 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 vem despertando na academia e fora dela.

O tema em voga no V Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão – Inter/multiculturalidade e formação de educadores permite uma discussão instigante e desafiadora tendo em vista sua complexidade temática e as várias relações e interseções que podem ser estabelecidas entre os termos aqui focalizados.

1 Educação culturalmente diferenciada: contextualização

O termo educação inter/multicultural, segundo Fleuri (2003), foi utilizado por Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, de Portugal, para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos. Trata-se de uma proposta de “educação para a alteridade” configurada por uma perspectiva de convivência democrática ampla entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional. Tal proposição recebe diferentes denominações nos Estados Unidos e em países da Europa, como pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

A ideia de uma educação na perspectiva inter/multicultural deve surgir com o fenômeno da globalização e o aparecimento de novos padrões de regulação social propondo a noção da *unidade na diversidade* como alternativa às proposições do inter e do multiculturalismo (STOER, 2001). Oriunda dos movimentos sociais e educacionais nos Estados Unidos e nos países da Europa, ela deriva de um processo histórico mais amplo marcado pelo fenômeno do multiculturalismo que se expressa de diferentes formas e com derivações em outros termos como multicultural, intercultural, transcultural. Para além da polissemia do termo, o multiculturalismo compreende diferentes perspectivas teóricas e usos distintos expressando interpretações variadas na construção de propostas políticas e pedagógicas com implicações no campo educacional. A literatura sobre o assunto é bastante heterogênea tanto nas ciências sociais quanto na educação não havendo uma conceituação única e universalmente válida.

O ponto comum entre diferentes variações e adjetivações do multiculturalismo é o fato de que todas elas, de certa forma, estão relacionadas as questões culturais como diversidade, identidades e diferenças. Questões essas que passaram a tematizar os debates políticos e acadêmicos no centro do capitalismo mundial ou em sua periferia em decorrência das pressões dos chamados “novos” movimentos sociais contemporâneos, sobretudo, os culturais, especificamente os de bandeiras

étnicas, religiosas, nacionalistas, dentre outras. Tais movimentos eclodiram nas últimas décadas do século XX em países como Estados Unidos Inglaterra, França, dentre outros. Por força desses movimentos, as formas pelos quais os diferentes grupos sociais construíram a sua história e pautaram as questões das diferenças e das desigualdades na agenda pública das sociedades capitalistas contemporâneas e culturalmente estratificadas tornaram visíveis.

Ao questionarem e problematizarem os princípios básicos do modelo de democracia liberal, os “novos” atores sociais colocaram em xeque os padrões de racionalidade política e de tomada de decisões do Estado moderno diante dos dilemas das sociedades democráticas liberais que se caracterizam pela complexidade, pluralidade, fragmentação e desigualdade social. A compatibilização da participação política de forma ampla e inclusiva na sociedade e no processo decisório de governo que resulte na produção e efetivação de políticas públicas no sentido de formar sociedades mais justas e menos desiguais passou a ser intencionada na busca para as respostas dessas questões pelo sistema político com bases neoliberais.

Nesse processo histórico, os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade foram sendo construídos, às vezes usados de formas distintas ou como sinônimos, conforme o contexto social específico em que emergem.

Na acepção da palavra, o multicultural refere-se à coexistência de várias

culturas no interior de um território, sob a égide de uma cultura hegemônica, com implicações na exclusão étnico-racial e na formação de estereótipos, que podem envolver desde feitos ditos exóticos de determinada cultura até aspectos como a subordinação de uma etnia por outra, com implicações na destruição da formação social dos subordinados. Dentre as diferentes interpretações do termo, o multiculturalismo pode ser explicado como movimento político e social legítimo das sociedades ocidentais no contexto de uma democracia pluralista. Os grupos culturais dominados no interior dessas sociedades reivindicam o reconhecimento de suas culturais e a representatividades das mesmas em nível nacional. A luta dos negros americanos, a partir do início dos anos 1960, pelo acesso a direitos e contra a segregação e o racismo, é visto como um dos exemplos do fenômeno do multiculturalismo.

Porém, é importante salientar que o multiculturalismo surgiu nesses contextos sociais fora do campo educacional, pois antes se expressava nas artes, nos movimentos sociais, em políticas, implicando no reconhecimento da diferença, no direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento dado às identidades minoritárias. No campo da educação, se impõe pelo poder e influência que possuíam devido o fato de há muito anos reivindicar o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos, como nos mostra Gonçalves e Silva (2003). Trata-se de

um jogo das diferenças, segundo esta autora, por ser um fenômeno em que as regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem. As regras desse jogo só pode ser compreendida de acordo com os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores.

Várias tem sido as críticas ao multiculturalismo ou movimento multicultural, entre as quais se destacam aquelas que enfatizam o seu caráter eurocêntrico e que ele parte da lógica do capitalismo multinacional, além do fato que ao reconhecer as várias culturas dentro de uma mesma sociedade o faz de forma subordinada, sem questionar a ordem hegemônica da cultura ocidental.

É no bojo desse processo histórico e movimento teórico que as ideias de interculturalidade e multiculturalidade ganham força e relevância política e acadêmica. Ao contrário do multiculturalismo, ambas tem em comum uma forte relação com a educação. Para Fleuri (2003) o termo multicultural pode ser entendido como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de coexistência de diferentes grupos culturais num mesmo contexto social, além de representar concepções pedagógico-políticas divergentes. Segundo este autor, alguns defendem este

termo como um modo de aproximar as diferenças etnoculturais, isolando-as reciprocamente; outros propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes.

Já o termo intercultural, segundo este autor, pode indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si. Diz que há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”.

O fato é que não há consenso sobre o uso deste ou daquele termo. A diversidade de perspectivas é um dos traços característicos desse movimento. Daí advém a sua riqueza e também as suas dificuldades. Reduzi-los a um único código e esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente é um risco muito grande.

O Multiculturalismo, como todo e qualquer Movimento Social ou Cultural, não é monolítico, e pode estruturar-se pelo menos de duas formas diferentes. Na primeira, ele assume uma forma afirmativa da diversidade cultural, racial ou de gênero, afirmando uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto formas de dominação e de exclusão. Apresenta projetos alternativos de organização social e por isso mesmo não se isola, não se fecha em si mesmo. Na segunda forma, ele possui uma “face guerreira” que muitas das vezes pode

levar a movimentos separatistas, ao fundamentalismo ou ainda, como postula Wieviorka (1991), a organizações sociais micrototalitárias.

No Brasil, umas das formas pela quais o multiculturalismo se apresenta pode ser caracterizada como “processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados” (GONÇALVES; SILVA, 1998), como luta dos membros desse grupo contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial em um país que, por mais de trezentos e cinquenta anos foi escravista e que há mais de um século negou ser racista. Esperar que um país assim constituído tenha receitas prontas de combate ao racismo, projetos de construção de cidadania, do respeito à diferença ou, ainda, que tome como tarefa prioritária sua a defesa dos direitos consagrados pela constituição e que são historicamente negados aos Afro-brasileiros é de fato um ingenuidade.

O Multiculturalismo que defendemos toma a si essas tarefas, na busca da construção de uma sociedade igualitária e radicalmente democrática em todas as suas dimensões. É nesse sentido que entendemos o multiculturalismo e é nessa perspectiva teórica que trabalhamos utilizando-nos de suas contribuições na análise das múltiplas relações que se estabelecem entre políticas públicas, educação (educação entendida em todos os seus sentidos) e as relações étnico/raciais brasileiras. Nesta direção, a educação como *lócus* privilegiado de formação humana é estratégica enquanto

campo de luta onde as práticas políticas e ideológicas devem ser consideradas na proposição de projetos que visam a transformação desse espaço e de toda sociedade. Trata-se de um espaço carregado de tensão e de conflito onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo em todas as suas dimensões e as desigualdades sócio-raciais.

2 A formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada

Formar educadores numa perspectiva inter/multicultural significa prepará-los numa perspectiva diversificada culturalmente de forma que exercitem a ação de educar para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade. Isso não é tarefa fácil, pois implica em uma mudança de atitudes e de valores. O reconhecimento do caráter multicultural da nossa sociedade não é o bastante, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. É fundamental que esse reconhecimento não deve ser acompanhado por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles. Sem isso, dificilmente essa escola será capaz de desempenhar seu papel, de forma democrática.

Neste sentido, os processos de formação de professores para uma prática

pedagógica eficiente ganha dimensão de desafio político-pedagógico. Linhares (1997) postula que isso equivale a redefinir o papel que escola e professores vem desempenhando, pois a escola

como uma instituição social densa de relações educativas onde o ensinar e o aprender pode-se abrir em caminhos para distinguir opressões, comunicar-se com outras culturas, ressignificar conhecimentos por situá-lo dentro de uma lógica marcada por perspectivas do que constitui problemas para nós, [...] vamos ter que apostar que a fabricação de novos lugares para a escola não poderá dispensar professores e alunos [...]. São estes que, [...] irão traduzir os saberes populares em cultura escolar, acolhendo os desejos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, de saberes que os fortaleçam (LINHARES, 1997, p. 146).

O surgimento de uma educação em perspectiva culturalmente diversificada nos Estados Unidos se insere na perspectiva multicultural como resultado da iniciativa de pesquisadores e professores doutores afro-americanos, “influenciados, de início, pelos precursores dos Estudos Negros” e pelo êxito que os Black Studies alcançaram nas escolas norte-americanas como o demonstram Gonçalves e Silva (1998). Lá, pesquisadores da área de Estudos Sociais como Gwedolin C. Baker, James A. Banks, Geneva Gay e Carl A. Grant, associando cultura à identidade, Formação de Professores e diversidade cultural prescrevem reformulações me-

todológicas e curriculares no sentido de se criar uma igualdade de oportunidade, de rendimento e de progressão escolar para os alunos, quaisquer que sejam sua classe social e seu grupo racial. Dentre outros objetivos, essa educação em perspectiva multicultural se propõe segundo Banks (1995), a instrumentalizar os alunos, possibilitando-lhes construir “conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos” com o objetivo principal de possibilitar a construção de uma sociedade que valorize a diversidade.

De acordo com esse autor, a reformulação curricular, na direção de uma educação diversificada culturalmente, deverá passar por quatro momentos diferentes. No primeiro, dar ênfase as contribuições, heróis e heroínas, as festividades, a alimentação e dados culturais fundamentais dos diversos grupos étnicos. No segundo momento, deve-se acrescentar o currículo com conteúdos e assuntos que dizem respeito a um grupo étnico específico. Em um terceiro momento, deve-se modificar a própria estrutura curricular possibilitando aos alunos a análise de fatos, de temas e a apreensão de conceitos na perspectiva de grupos sociais diversificados. No quarto e último momento, deve-se elaborar o currículo obedecendo-se ao objetivo principal qual seja possibilitar a reflexão e a tomada de decisões e de soluções de problemas sociais por parte do alunado. No combate ao preconceito

racial, são desenvolvidas análises das características raciais do alunado, de suas atitudes e das atitudes dos membros de outros grupos étnicos frente aos primeiros, após o que são elaboradas fórmulas ou estratégias que possibilitem o desenvolvimento de atitudes e valores em uma perspectiva democrática junto aos discentes.

A formação de docentes em uma perspectiva multicultural era feita através de “*Workshops*” nos quais os professores já em exercício travavam contatos com princípios e orientações de característica multicultural. Gollnick (1995) afirma que, em um momento posterior os próprios estabelecimentos de ensino entenderam que uma formação de professores só poderia ser considerada satisfatória se incluísse conteúdos multiculturais na sua agenda. Nesse sentido, Grant e Tate (1995) assinalam o fato de que há cursos de formação de docentes que privilegiam o combate aos estereótipos racistas, classistas ou de gênero, buscando eliminá-los.

Em relação a formação docente, outras propostas dizem respeito à preparação do professor para o trabalho no contexto de um grupo específico. Nesse caso, o eixo da formação privilegia a valorização da história desse grupo, suas lutas e contribuições. Esses autores afirmam ainda que uma parcela significativa de cursos de formação de docentes entende ser a educação multicultural um mecanismo com potencial de promover a “igualdade na estrutura social e o pluralismo cultural.” Para tanto, eles analisam

as formas pelas quais “as diferenças e as desigualdades se manifestam” nas relações sociais; analisam estratégias de aprendizagem particulares dos diversos grupos sociais e aprendem a utilizá-las com o objetivo fundamental de otimizar a educação do alunado.

Diferentemente de um mero exercício de retórica, as relações que as diversidades de gênero, cultura, raça ou etnia e de classe estabelecem com a educação e com a formação docente na sua versão norte-americana, compreende análises teóricas e uma prática que buscam modificar as relações de poder naquela sociedade. É uma ação coletiva empreendida por sujeitos históricos no sentido de reconfigurar toda uma sociedade e de instituí-la em bases mais justas.

Nesse sentido, o papel exercido pela educação multicultural escolarizada reveste-se de importância fundamental e ela vem se alimentando, em grande parte, das análises acadêmicas desenvolvidas por professores-pesquisadores afro-americanos que lecionam nas diferentes universidades daquele país, preocupados em transformar a lógica e a forma pela qual aquela sociedade se representa a si mesma e aos grupos que a constituem, como bem o demonstram Gonçalves e Silva (1998).

No Brasil, esta é uma discussão recente e, portanto, ainda em pleno desenvolvimento. Uma intervenção significativa na direção da formação dos professores no contexto de uma educação culturalmente diversificada tem como ponto de partida a

leis 10.639/2003 e 11645/2008, que alteram a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino. O impacto desta alteração será sentido na formação dos professores com a instituição, em 2004, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que preconiza:

Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

O primeiro parágrafo desse artigo, por sua vez, observa que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Conforme preconizado nessas Diretrizes, as Instituições de Ensino

Superior (IES) deverão contemplar na formação acadêmica de seus estudantes, em particular os dos cursos de licenciatura plena: (1) a diversidade étnico-racial; (2) o respeito às diferenças; (3) novas perspectivas na pesquisa acadêmica sobre relações raciais no Brasil; (3) introdução da temática africana, afro-brasileira e indígena nos currículos para além do eurocentrismo; (4) ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial não diz respeito apenas ao negro e sim a toda a sociedade brasileira; e (5) entendimento que o trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial é também um direito. Para tanto, precisam urgentemente repensar os projetos pedagógicos desses cursos com vistas a preparar o futuro professor para educar numa sociedade diversificada por gênero, classe social, cultura, raça ou etnia, respeitando as diferenças.

Nesse ambiente institucional, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABs), tem desempenhado papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei. Uma formação na perspectiva culturalmente diversificada se constitui importante demanda apenas daqueles os grupos étnico-raciais e sociais alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa situação. Enquanto atores sócio-históricos, esses Núcleos espalhados por várias IES na maioria dos estados brasileiros¹ demandam fortemente e de dentro

das universidades o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas e de bacharelado à referida lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância.

Considerações finais

Acreditamos que uma educação numa perspectiva intercultural ou multicultural aponta para a necessária preparação dos educadores diversificada culturalmente, de forma que os mesmos exercitem a ação de educar para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade com foco privilegiado naqueles grupos que foram cultural, econômica e politicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, a atuação dos NEABs nos processos de formação de professores os institui como atores fundamentais nos processos de “des-

dos brasileiros, segundo o site da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN): Brasília (1), Goiás (2), Mato Grosso (3), Mato Grosso do Sul (2), Amapá (1), Pará (2), Tocantins (1), Alagoas (2), Bahia (8), Ceará (2), Maranhão (2), Paraíba (1), Pernambuco (4), Piauí (2), Rio Grande do Norte (1), Sergipe (1), Paraná (6), Rio Grande do Sul (6), Santa Catarina (5), Espírito Santo (2), Minas Gerais (10), Rio de Janeiro (11), São Paulo (7). Ver <http://www.abpn.org.br/neabs/pagina_principal>. Acesso em 27 jun. 2012.

¹ Os 82 Neabs estão distribuídos pelos esta-

construção das desigualdades sociais e etnicorraciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população afro-descendente dos bens construídos socialmente” e entre eles certamente está a educação. Esses Núcleos têm contribuído para formar um novo perfil de intelectualidade negra cujos trabalhos apontam para “uma possível inflexão para melhor compreender as relações raciais no contexto das desigualdades sociorraciais e maior seriedade desta temática nas pesquisas acadêmicas e oficiais”. Se por um lado, a inserção dos diferentes grupos étnico-raciais nas universidades brasileiras resulta da pressão dos movimentos sociais de caráter identitário e os seus sujeitos sobre o campo da produção acadêmica (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, outros), por outro esta inserção tem significado uma mudança do olhar da ciência sobre a realidade brasileira (GOMES, 2010).

Sabemos que a formação continuada é um direito do professor e que esse processo formativo coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como disponibilidade para aprendizagem e vontade de aprender a aprender, dentre outras. Da instituição escolar, por outro lado, requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições, que propiciem a esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. Se a formação de professores é dever do Estado e tarefa da Universidade exige-se, do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. Da

universidade, por sua vez, exige-se a elaboração de programas de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento e a qualificação profissional desses professores, em uma dimensão permanente, possibilitando-lhes perceber e decodificar os estereótipos racistas anti-negros e anti-indígenas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e a poder desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos, bem como desmascarar a sobrevida do mito da democracia racial que ainda se faz presente hoje e atua com relativa intensidade na maior parte dos currículos dos Cursos de Graduação das universidades brasileiras e que se materializa na prática docente.

Enfatizamos que a formação inicial e continuada de professores é um elemento fundamental para a desconstrução das desigualdades sociais e étnico-raciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população indígena e Afro-brasileira dos bens construídos socialmente. Ela é, seguramente, um dos caminhos possíveis para se realizar um trabalho educativo que dê conta dessas complexas questões relações étnico-raciais e que oferece, ainda, importantes contribuições no processo de (des)construção do racismo em nossa sociedade através do questionamento do preconceito e da discriminação, ainda tão presentes em nossa sociedade e portanto em nossas escolas, apesar dos discursos em contrário.

Daí decorrem alguns imperativos, como por exemplos a garantia da inserção de jovens e adultos negros e indígenas nas universidades; assegurar-se a qualidade de ensino e a adoção de pedagogias interétnicas, interraciais e não sexistas no sistema educacional além da adoção de tratamento preferencial, nas políticas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, aos projetos inseridos no campo das às relações étnico-raciais, os

quais veem sendo historicamente relegadas a segundo plano de importância, ou sendo tratados de forma tímida pelas agências de fomento e apoio à pesquisas acadêmicas o que, sem dúvidas, não concorre para a potencialização das pesquisas que se situam no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer's) e nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão dos direitos da cidadania.

Referências

BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In: BANKS, J.; BANKS, C. A. M. (Org.). *Handboock of research on multicultural education*. New York: MacMilian, 1995.

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

GOLLNICK, D. M. National and State Initiatives for Multicultural Education In: BANKS, J.; BANKS, C. A. M. (Org.). *Handboock of research on multicultural education*. New York: MacMilian, 1995.

GRANT, C. A.; TATE, W. F. Multicultural education through the lens of the multicultural education reserarch and schools. In: Banks, J.; Banks, C. A. M. (Org.). *Handboock of research on multicultural education*. New York: MacMilian, 1995.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa. *Revista de Educação da USP*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

_____. *O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LINHARES, C. F. S. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1997.

STOER, S. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: J. A. Correia; L. Cortesão; S. Stoer (Org.) *Transnacionalização da edu-*

cação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

WIEVIORKA, M. *L'espace du racisme*. Paris: Seuil, 1991.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial

Inter/multiculturalism and in-service teacher education: the empowerment of the black movement for a Decolonial Pedagogy

Eugenia Portela de Siqueira Marques*

* Doutora em educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: eumar13@terra.com.br

Resumo

Este estudo traz reflexões sobre a formação de educadores na perspectiva inter/multicultural, no contexto das lutas e pressões protagonizadas pelo Movimento Negro brasileiro que historicamente reivindicou o direito à educação para a população afro-brasileira. Tem como escopo abordar as conquistas desse movimento no que tange a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo, da desigualdade racial e a desobediência epistêmica da formação docente. O trabalho ancora-se nos teóricos pós-coloniais e nas mudanças trazidas pelas legislações que possibilitaram questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas e outros saberes. O desafio posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e a desconstrução dos currículos monoculturais, assim, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, deve ser uma das estratégias que possibilitará a pedagogia decolonial.

Palavras-chave

Inter/multiculturalidade. Formação docente. Movimento negro.

Abstract

The aim of this study is to bring some reflections upon teacher education from the inter/multicultural perspective, in the context of struggles and pressures carried out by the Brazilian Black Movement that has historically claimed for the right to education for the African-American population. It is scoped to address the achievements of this movement in what political education overcoming racism, inequalities and in-service teacher education is concerned. This study is based on postcolonial theoretical framework and in the changes brought by legislations that enable us to question the hegemonic logic of a common culture, Eurocentric occidental-based that has silenced and made other expertise and knowledge impossible to emerge. The challenge to be dealt with is to give new meaning to the deep tracks left by coloniality and the deconstruction of monocultural curricula so pre and in-service teacher education, for the epistemic decolonization, should be one of the strategies which will allow decolonial pedagogy

Key words

Inter/multiculturalism. In-service teacher education. Black movement.

Introdução

A proposta do texto é analisar o protagonismo do Movimento Negro que desencadeou fecundas discussões no cenário político administrativo do Brasil sobre a urgência da adoção de políticas educacionais de promoção da igualdade racial e de enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial presentes no currículo, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

As manifestações da resistência negra desde a era republicana emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos dramáticos, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional e, posteriormente, em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira, que se constituiu como uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira.

Embora sem visibilidade, as organizações do movimento negro tiveram um papel muito relevante nos debates sociais e políticos. Enfrentando toda sorte de incompreensões, desde os períodos próximos à abolição da escravidão, fundaram-se importantes organizações de combate ao racismo, como a Frente Negra Brasileira, a União dos Homens de Cor, o Teatro Expe-

rimental do Negro. E, várias formas de luta e resistência, das centenas de comunidades quilombolas e de comunidades religiosas de matriz africana, espalharam-se por todo território nacional. A atuação do movimento negro nos anos 70 foi fundamental para a definitiva destruição moral do mito da democracia racial. As organizações se fortaleceram, ainda na ditadura militar, sob a influência dos movimentos pelos direitos civis nos EUA e das lutas de libertação nacional dos países no Continente Africano. (BRASIL. IPEA, 2008, p. 13).

Na década de 1990, Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias e educação de qualidade para todos. As demandas por garantia de direitos para a população negra passaram a ocupar a pauta oficial do governo e abriram canais para a criação de Conselhos do Negro, órgãos do governo com representação dos movimentos sociais e, especialmente, a inserção do debate sobre a diversidade étnico-racial no Conselho Nacional de Educação.

No campo da educação das relações étnico-raciais, a promulgação da Lei n. 10.639/2003 significou a superação dos currículos monoculturas por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira. A referida Lei foi

proposta pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho – Estudos Zumbi), e pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS).

A Lei representou um avanço significativo no campo do currículo, tendo em vista que instiga outras epistemologias para a educação e formação de educadores, para romper com a visão homogênea e padronizada de cultura, por meio de diálogo intercultural que identifique e potencialize as concepções das diferenças presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, “Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...]” (CANDAU, 2008, p. 49).

Sob essa ótica, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003), deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial¹.

¹ É o repúdio ao colonialismo e à colonialidade que resultou no processo de desumanização dos subalternizados. A pedagogia decolonial cruza as vertentes contextuais, do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, são capazes de fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2009). É uma Pedagogia Antirracista por contrapor à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade, com suas origens nas Pedagogias dos Movimentos Sociais (ARROYO, 2012).

O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e de cada etnia para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar é o desafio a ser enfrentado na educação brasileira.

O texto está organizado com a introdução, em seguida apresentamos uma breve abordagem sobre os avanços das políticas públicas para a igualdade racial e educacional, resultante do processo de luta histórica do Movimento Negro. No segundo subitem, problematizamos as contribuições das legislações educacionais e a inter/multiculturalidade na educação; na terceira parte, tecemos algumas considerações sobre a formação de educadores interculturais na perspectiva da decolonização da educação.

Políticas públicas para a promoção da igualdade racial: avanços e desafios

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. De acordo com o censo 2000, o país conta com um total de 170 milhões de habitantes. Desses, 91 milhões de brasileiros se autocalificaram como brancos (53,7%); 10 milhões, como pretos (6,2%); 65 milhões, como pardos (38,4%); 761 mil, como amarelos (0,4%), e 734 mil, como indígenas (0,4%). O censo de 2010 indica um total de 190.732.694 habitantes, ou seja, em comparação com o Censo 2000, ocorreu

um aumento de 20.933.524 pessoas, equivalente a (12,3%) de aumento populacional (IBGE, 2010)².

Embora a população que se autodeclara branca ainda seja maioria no Brasil, o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas cresceu, enquanto o número de brancos caiu. Verifica-se que desses 190.732.694 brasileiros, 91 milhões se autotransformam como brancos (47,7%); pretos 15 milhões (7,6%); pardos 82 milhões (43,1%); como amarelos 2 mil (1,1%), e 817 habitantes (0,4%) indígenas (IBGE, 2010).

Do ponto de vista étnico-racial, 50,7% da população brasileira possui ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e na construção da sua identidade. Verifica-se que a autodeclaração dos afro-brasileiros (a soma de pretos e pardos)³ tem aumentado significativamente, desde o Censo de 1991. Muitos que se autodeclaravam brancos agora se identificam como pardos, e outros que se autotransformavam como pardos agora se

denominam pretos. Essa mudança pode ser atribuída às políticas afirmativas, de afirmação identitária, pela valorização da raça negra e, conseqüentemente, ao aumento da autoestima dessa população, no entanto “[...] ‘o Brasil ainda é racista e discriminatório’. Não é que da noite para o dia o país tenha deixado de ser racista, mas existem políticas. As demandas [da população negra], a questão da exclusão, tudo isso começou a fazer parte da agenda política” (MARIANO, 2014).

Todavia, as desigualdades entre brancos e negros⁴ ainda permanecem em todos os setores da sociedade e na educação, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década. As disparidades encontram-se em todos os níveis da educação e aumentam quando se verificam as desigualdades por regiões brasileiras.

A taxa de frequência líquida entre jovens de 15 a 17 anos aumentou na última década, especialmente para a população negra e no Nordeste. Mas os números ainda são baixos em comparação a outras regiões do País.

Reflete, de certo modo, que as desigualdades sempre tiveram um caráter racial e regional⁵, que pode ser constatado na taxa de analfabetismo entre as

² Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

³ Em consonância ao que disciplina o artigo 1º, inciso IV do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010), considera-se população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

⁴ Ver indicadores do IBGE 2003-2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

⁵ Sobre as desigualdades educacionais por região ver <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

categorias de cor e raça. Enquanto para o total da população a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos esse índice cai para 5,9%. Já entre pardos e pretos a taxa sobe para 13% e 14,4%, respectivamente.

A tendência à universalização do ensino fundamental com a educação obrigatória e gratuita no Brasil teve avanços significativos e beneficiou negros e brancos, todavia os investimentos na educação, os projetos e programas ainda não foram suficientes para combater a repetência escolar e, conseqüentemente, o atraso escolar entre esses grupos, o qual começa ainda nas primeiras séries do ensino fundamental.

Percebe-se que a desigualdade socioeconômica que marca o Brasil também reflete no sistema educacional, visto que negros têm processos mais tortuosos na trajetória escolar desde as séries iniciais. Os estudos sobre fracasso escolar realizado por Louzano (2013, p. 118) demonstram que:

[...] diferença no acesso à escola entre brancos e negros diminuiu drasticamente nos últimos anos. De fato, atualmente, no início do processo de escolarização, brancos e negros têm igual acesso à Educação. O processo de exclusão acontece dentro da escola. Quando os estudantes chegam ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), apenas metade dos alunos negros se encontram na idade adequada ao ano em que estão matriculados. Enquanto 7% dos brancos têm mais de

dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%. Portanto, podemos argumentar que a repetência e a evasão dificultam mais o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras do que de outras.

Os dados apontam maior probabilidade de fracasso escolar em função da cor/raça. Os dados da Prova Brasil 2011, aplicada nacionalmente e respondida por 2,3 milhões de alunos do 5º ano, mostram essa realidade. No item de reprovação ou abandono da escola, um terço dos alunos declarou que já haviam passado por essa situação. Desses, 43% se autodeclararam pretos, 34% pardos e 27% brancos (LOUZANO, 2013).

Essas dificuldades permanecem em toda a trajetória escolar dos alunos negros e comprovada anualmente pelos institutos de pesquisas oficiais e também pelos pesquisadores da área. Dados do IBGE mostram que a distorção entre a idade série de estudantes negros e brancos ainda é grande. Enquanto apenas 4,5% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos ainda tentam terminar o ensino fundamental e a grande maioria (65,7%) já cursa o ensino superior, 11,8% dos jovens pretos e pardos frequentam o ensino fundamental. A maioria (45,2%) ainda está no ensino médio, e 35,8% chegaram à faculdade. Isso reflete no ensino superior, pois, considerando a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequentavam a universidade. Em relação aos pardos e

pretos, os índices são de 13,4% e 12,8%, respectivamente (IBGE, 2010)⁶.

Essa realidade tem sido denunciada pelo Movimento e demonstra que as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre brancos e negros provocaram, gradativamente, distanciamento do Brasil dos padrões reconhecíveis no cenário mundial como razoáveis em termos de justiça distributiva. A taxa de escolarização entre negros e brancos é equivalente até o término do Ensino Fundamental. A partir do Ensino Médio, ocorre um distanciamento a cada ano, o qual se acentua no Ensino Superior.

Os avanços na educação superior são resultantes dos debates sobre as políticas de ações afirmativas e sobre a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão social dos negros, bem como para a adesão a essas políticas por parte de muitas universidades federais e estaduais, contudo a correção da distorção dessa trajetória escolar ainda é um desafio a ser enfrentado.

Nesse sentido, embora o acesso de negros e pardos à educação superior nacional venha crescendo num ritmo mais acelerado, as políticas de reserva de vaga não foram acompanhadas por um incremento de ações de permanência, a exemplo das bolsas de assistência estudantil. Sem os mecanismos voltados

ao incentivo da permanência de alunos cotistas, corre-se o risco de ver inviabilizada a democratização desse nível de ensino e os esforços em prol de maior equidade na educação superior do Brasil.

Paralelamente à questão educacional, verifica-se a desigualdade ao acesso ao mercado de trabalho e à distribuição de renda. De acordo com o último Censo, pretos e pardos ganharam, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca, resultando numa média salarial de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores negros, e a média dos trabalhadores de cor branca, R\$ 2.396,74 (IBGE, 2010).

A inserção de negros no mercado de trabalho tem aumentado, mas isso não significa que as distorções desapareceram. As disparidades se acentuam no prosseguimento da carreira, em função, sobretudo do nível de escolaridade e do racismo.

[...] os negros ainda enfrentam obstáculos históricos, tanto no que diz respeito ao acesso às oportunidades do mercado de trabalho, quanto à precariedade das condições de trabalho e emprego que encontram uma vez ocupados. As formas de inserção ocupacional e os setores de atividade nos quais os negros se incorporam ao mercado de trabalho revelam a dimensão da discriminação por cor presentes na sociedade brasileira. Os negros estão mais presentes em ocupações mais precárias, caracterizadas pela ausência de proteção social e

⁶ Disponível na Síntese dos Indicadores Sociais de 2010. Disponível em: <indicadoresibge.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2014.

jornadas de trabalho mais extensas e, por consequência, menores remunerações. (DIEESE, 2013, p. 3).

Em termos gerais, com a melhoria do mercado de trabalho brasileiro, são perceptíveis alguns efeitos positivos sobre as desigualdades de cor ou raça, devido a inúmeros fatores articulados por políticas econômicas e políticas focalizadas que visaram à redução da desigualdade racial. Na análise de Paixão e Carvano (2008, p. 188), entre esses fatores destacaram-se:

I) contexto especialmente favorável da economia mundial, que terminou por animar o ritmo de atividade econômica no espaço doméstico; II) a política de revalorização do poder de compra do salário mínimo; III) políticas de transferência de rendimentos como, por exemplo, os programas Bolsa Família e Bolsa Escola, que aumentaram o poder de compra das camadas mais pobres da população e, por conseguinte, dos pretos & pardos; IV) políticas de expansão do crédito para as famílias de classe média e baixa, ampliando seu poder de compra; V) evolução positiva da escolaridade média da PEA ocupada, que contribuiu para o aumento dos níveis médios de remuneração.

Os autores consideram que o tema das assimetrias de cor ou raça pode ser debatido à luz da evolução do conjunto de circunstâncias mencionadas acima, e afirmam que:

Se é verdade que o núcleo essencial das iniquidades de cor ou raça vem

a ser o racismo e a discriminação racial, isso não pode ser sinônimo de se ignorar os efeitos que aquelas políticas econômicas, ou o desenvolvimento da economia, podem trazer para o estágio daquelas desigualdades. Ou seja, os diferentes contextos de evolução do ritmo da atividade econômica e as diferentes políticas sociais, necessariamente, trarão, de um modo ou de outro, efeitos mais ou menos positivos ou negativos sobre as desigualdades de cor ou raça. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 188-189).

Nessa perspectiva, os autores entendem que a adoção das políticas de ação afirmativa no mercado de trabalho, em prol da equidade racial (incluindo a perspectiva de gênero), pode encontrar um meio circundante mais ou menos favorável para potencializar aquelas medidas.

Assim, um modelo de desenvolvimento pró-equidade racial (ou um modelo de crescimento pró-afro-descendente), poderia ser gerado através da combinação de medidas específicas de promoção da equidade e da constituição de um ambiente global favorável para que tal perspectiva se consolide e se expanda. Assumir esta reflexão implica reportar o tema das desigualdades de cor ou raça não apenas ao plano das distintas opções de políticas sociais, como igualmente à questão dos diferentes modelos de desenvolvimento econômico. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 188-189).

Embora esses avanços sejam extremamente significativos, a avaliação e o monitoramento das políticas em prol da equidade entre negros e brancos podem ser a mola propulsora para recuperar o atraso histórico e estrutural em relação a esses grupos e podem representar novas possibilidades de desenvolvimento econômico e social sustentável em nosso país.

Nesse contexto, o Movimento Negro teve um papel fundamental e a atuação concretizada entre os inúmeros eventos que marcaram a luta por reconhecimento de direitos. Na década de 1990, Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias.

A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida”, realizada pelas entidades negras brasileiras, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, é reconhecidamente o evento do movimento social mais importante pela inserção, na agenda oficial do governo, das reivindicações que foram formalmente efetivadas por meio de medidas legais visando à promoção da igualdade racial. A marcha reuniu cerca de trinta mil participantes que entregaram ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”.

A instituição do Programa Nacional dos Direitos Humanos, por intermédio do Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, é outro marco importante, no qual são propostas inúmeras ações afirmativas em prol da população negra, entre as quais se destacou a formulação de políticas compensatórias para a promoção social e econômica (BRASIL, 1996, p. 29).

Outras conquistas alcançadas no âmbito do executivo ocorreram com a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial, a criação de conselhos, comissões, programas e a realização de fóruns. O ano de 2005 foi declarado como sendo o ano da Igualdade Racial e, no mês de maio, foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O documento⁷ apresentou seis diretrizes centrais: apoio às comunidades remanescentes de quilombos, implementação de um modelo de gestão das políticas de promoção da igualdade racial, ações afirmativas, desenvolvimento e inclusão social, relações internacionais e produção de conhecimento.

No campo da educação, em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluiu a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais, ainda que sem

⁷ Documento na íntegra Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

dar o devido tratamento à questão da diversidade étnico-racial; o processo de preparação e mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul em 2001. A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro demonstrando a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil e políticas de combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais.

Após longos anos de embates, o Senado Federal declarou a constitucionalidade das cotas raciais, com a aprovação da Lei das cotas aprovada pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012⁸ que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei prevê a reserva de 50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais. A reserva de vagas por cota racial está disciplinada no artigo no artigo 3º, e elas serão preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da

⁸ Texto na íntegra disponível em <<http://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) representou um marco legal da política de promoção da igualdade racial e visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Sobre a educação o Estatuto estabelece que:

Artigo 11 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos **referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo **fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico** para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. (Grifos nossos).

Apesar de identificarmos avanços significativos para a população negra,

especialmente garantida por meio de legislações, iniciados no octênio de FHC e fortalecidos nos mandatos de Luis Inácio Lula da Silva, a desigualdade entre negros e brancos permaneceu, conforme apresentado na primeira seção desse manuscrito, e a ideologia etnocêntrica e hegemônica impôs a colonialidade na educação brasileira por meio de currículos monoculturais que ignoraram as culturas “outras” e ocultaram a presença do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de educadores, na perspectiva intermulticultural poderá contribuir para a decolonialidade⁹ da educação.

Inter/multiculturalidade e educação: as contribuições das legislações educacionais para a decolonialidade do currículo

Consideramos que a inserção do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) inserido em todas as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras representou marco de valorização da questão multicultural no currículo nacional,

⁹ Decolonialidade es un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta hora permanentes - que mantienen patrones de poder enraizados em la racionalización, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorización de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 12).

na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e de respeito às diferenças culturais. Apesar de os estudiosos da área criticarem o documento pela abordagem conservadora do multiculturalismo, a medida enfoca as diferenças psicológicas na diversidade étnica sem considerar os aspectos sociológicos, na perspectiva de homogeneizar as diferenças, silenciando-se sobre as desigualdade e diferenças sociais, culturais e étnicas, objetivando-se, assim, a construção de um contexto de consenso.

Embora haja divergência entre alguns autores sobre a implantação das propostas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – e apesar do alerta para que o documento não se tornasse um discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular – deve-se ressaltar que o fato de as questões das diferenças étnicas e raciais constarem em um documento que traçou as diretrizes pedagógicas significou um grande avanço, pois só é possível criticar o que está materializado.

Portanto a Pluralidade Cultural tornou-se uma diretriz curricular para a educação brasileira, e o Ministério da Educação implementou o programa “Parâmetros em Ação”, destinado à formação continuada de professores, que objetivou “[...] contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica. [...]” (BRASIL, 1999, p. 9).

O fato de o MEC ter buscado a assessoria de professores espanhóis, que

introduziram suas propostas sem uma reflexão consistente e abrangente sobre os saberes escolares e as diferenças presentes na realidade escolar brasileira, também foi questionado pelos estudiosos da educação e pelo Movimento Negro.

A ausência de uma discussão mais abrangente dificultou o aprofundamento e as reflexões necessárias para que os educadores desenvolvessem ação docente crítica e reflexiva, a respeito das questões denunciadas pelo Movimento Negro, principalmente no que tange aos currículos monoculturais, à subalternização da diferença, a discriminação racial e o preconceito. As contribuições trazidas pelos estudiosos do Multiculturalismo e do Interculturalismo possibilitaram inúmeros debates sobre essa lacuna curricular que possibilitou reflexões e pesquisas sobre educação e diferenças étnico-raciais na escola e no currículo.

Os estudos sobre multiculturalismo de Moreira (2002), Canen, Oliveira e Franco (2000) e o multiculturalismo crítico ou revolucionário de McLaren (2000) apontaram para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo, como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e a relevância do debate sobre a invisibilidade dos sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos.

As contribuições dos estudos sobre o multiculturalismo crítico de McLaren (2000) colocaram à educação o desafio de formar sujeitos-cidadãos conscientes

da necessária relação intercultural que favoreça aos sujeitos reconhecerem-se heterogêneos.

A educação intercultural propõe o desenvolvimento de “estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (FLEURI, 2001, p. 45).

Nesse contexto, os estudos que fundamentaram as legislações antirracistas no Brasil objetivaram a superação do monoculturalismo e a visão essencialista de cultura e conhecimentos impostos pela colonialidade que subjulgaram e subalternizaram as minorias culturais e possibilitam a compreensão de que

[...] para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e multiculturalismo surge à perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fatos de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconheci-

mento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p. 48).

O desafio apresentado à educação intercultural é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial. Ao refletir sobre essas vertentes e modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos e afro-brasileiros, a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos de Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2008).

A mobilização dos Movimentos Negros na luta pela construção de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, por meio de políticas afirmativas na educação e de combate ao currículo monocultural, homogeneizado e eurocentrado edificaram um arcabouço jurídico que possibilitou uma desobediência epistêmica¹⁰ para a

decolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira¹¹.

Destacamos que a implementação da Lei n. 10.639/2003 abriu caminhos para “olharmos” a cultura afro-brasileira nos espaços coloniais e pós-coloniais e compreender que, apesar de subalternizada, resistiu aos saberes da herança africana, ao contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, possibilitou a decolonização curricular, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003).

Nesse contexto apontamos que os documentos elencados, a seguir no (quadro 1) possibilitarão a formação de educadores na perspectiva da interculturalidade Funcional e Crítica, a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WASLH, 2009; CANDAU, 2008).

¹⁰ Mignolo propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencadeamento epistêmico a fim de desvencilhar dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares (MIGNOLO, 2008).

¹¹ Expressa a possibilidade da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, em um diálogo “trans-epistemológico”, ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (MIGNOLO, 2011).

- 1- Lei n. 10.639/2003 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares;
- 2- Projeto de Lei n. 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas.
- 3- Resolução CNE/CP n. 01 de 17 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- 4- I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005.
- 5- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009.
- 6- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.
- 7- Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010).

Quadro 1 – Arcabouço jurídico para a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial

Educação intercultural e formação continuada de educadores

Considerando a multiplicidade de culturas existentes na sociedade e a necessidade de compreender as marcas deixadas pela colonialidade na educação que hierarquizou e subalternizou as diferenças étnico-raciais, é impossível pensar em Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial sem refletir sobre a formação continuada de educadores, agentes diretos do processo educativo.

A adoção de uma postura ética em prol da Pedagogia Decolonial por meio de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas precisa estar presente no cotidiano escolar e ocupar o espaço das práticas pedagógicas preconceituosas, dos discursos hegemônicos e monoculturais que historicamente negaram a

importância da ancestralidade africana e a construção da identidade negra.

A formação de professores e o tratamento das temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros estão disciplinada nas legislações educacionais, conforme demonstrado anteriormente, todavia precisa vencer alguns obstáculos relacionados à obediência epistêmica à matriz colonial, à crença no mito da democracia racial, o mito da “não violência brasileira”, que permite afirmar que não há racismo no Brasil. Chauí (2013, p. 4-5) apresenta quatro mecanismos necessários para examinar a representação imaginária que sustenta o mito da não violência brasileira

A mitologia da não violência brasileira opera alguns mecanismos ideológicos que garantem a sua conservação, mesmo contra todos

os dados factuais contra ela. O primeiro mecanismo é o da exclusão. Afirma-se que a nação brasileira é não violenta e, se houver violência, ela é praticada por gente que não faz parte da Nação, mesmo que tenha nascido e viva no Brasil. O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um “nós brasileiros não violentos” e “eles não brasileiros” violentos, eles não fazem parte de nós. O segundo é o mecanismo da distinção. Distingue-se o essencial do accidental, isto é, por essência os brasileiros não são violentos e, portanto a violência, quando ela existe, é accidental, [...] o terceiro mecanismo é jurídico, a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade, e o crime é definido como ataque à propriedade privada, o furto, o roubo, latrocínio. Esse mecanismo jurídico permite de um lado determinar quem são os agentes violentos, em função dos mecanismos anteriores, da exclusão e da distinção, os agentes violentos são os pobres, e entre os pobres, evidentemente, os negros, e legitimar a ação da polícia contra a população pobre, e em particular contra os negros [...] último mecanismo é o da inversão do real, graças à produção de máscaras que permitem dissimular comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não violentos [...] o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a naturalidade e indolência dos negros, os quais, como todos sabem são incapazes e incompetentes.

Nesse contexto, as secretarias estaduais e municipais de educação têm realizado ações de formação continuada para professores sobre educação e relações étnico-raciais, como: cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei, elaboração perante os conselhos estaduais e municipais de educação de diretrizes curriculares estaduais e municipais para pôr em prática a Lei n. 10.639/03 (GOMES, 2011).

Existem experiências e práticas pedagógicas interculturais sendo implementadas em escolas públicas brasileiras, desde a implementação da Lei n. 10.639/2003, há mais de dez anos. Algumas ações estão sendo desenvolvidas no coletivo das escolas, conforme preconiza a Gestão Democrática (LDBEN, 1996), previstas no Projeto Político Pedagógico ou em projetos interdisciplinares, com estudos sobre o Continente Africano, a comemoração do Dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Algumas realizam a ressignificação do Dia 13 de maio e os seus deslocamentos epistêmicos sobre o engodo da abolição; contudo pesquisas¹² apontam para ações individuais e pontuais de docentes,

¹² MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

desenvolvidas com NEABS, Movimento Negro e universidades.

A formação continuada de professores para combater o racismo e a discriminação racial na escola requer a reorientação epistemológica da interpretação da história da África

[...] tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à

diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004, p. 12)

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP n. 3/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004 possibilitaram a superação de padrões epistemológicos hegemônicos e orientam para a formação de educadores na perspectiva uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica.

A Lei n. 10.639/2003 expressa que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será ministrado nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo às outras disciplinas. A educação das relações étnico-raciais deverá se desenvolver no cotidiano das escolas, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 12).

Considerações finais

[...] para construção de uma sociedade democrática, igualitária e sem racismo só pode ser a práxis dos movimentos sociais e populares organizados como sujeito de sua ação, isto é, como autênticos representantes de suas demandas,

reivindicações e direitos. (CHAUÍ, 2013).

O Movimento Negro, efetivamente reivindica, a partir da década de 1970, o espaço na arena política para as manifestações de denúncias contra o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira. Como sujeito político, articula estratégias para a “desobediência epistêmica” que insere na agenda oficial do País os debates sobre a urgência do reconhecimento das desigualdades raciais e da subalternização imposta à população negra em todos os setores sociais.

As reivindicações resultaram em inúmeras conquistas e avanços nas políticas públicas para a promoção da igualdade racial. A educação no Brasil tornou-se o principal foco nos discursos políticos de equidade social na década de 1990. Buscou a educação corrigir erros históricos de discriminação e minimizar as desigualdades. Entendemos que as políticas educacionais necessitam de proteção contra a volatilidade dos governos. Para tanto, é imprescindível que sejam formuladas como política de Estado, a fim de que a formação continuada de educadores e a educação intercultural não dependam da oscilação das políticas de governo e arbitrariedades partidárias.

Desse modo, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 36), “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira

quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais”.

Diante das mudanças vividas na América Latina e no Brasil, na última década, e das insurgências no campo da política e epistemológico, arquitetados pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento Negro, o desafio para a formação continuada de educadores apontam para as perspectivas interculturais críticas e decoloniais que dialoguem com o passado colonizador e enfrentem a hegemonia epistêmica.

As políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade racial necessariamente devem ser articuladas com outras grandes ações políticas: 1. A reforma tributária, que opere sobre a vergonhosa concentração da renda e faça o Estado passar da política de transferência de renda para distribuição e redistribuição da renda. 2. A reforma política, que dê uma dimensão republicana às instituições públicas e permita redefinir o sentido público da representação. 3. A reforma social, que consolide o Estado de Bem-Estar social com uma política de Estado e não como um programa de Governo. 4. E uma política de cidadania cultural que comece pela educação e alcance o conjunto das artes de maneira a desmontar o imaginário autoritário, quebrando o monopólio da classe dominante sobre a esfera dos bens simbólicos e a sua difusão, e quebrando a sua conservação por meio da classe média (CHAUÍ, 2013).

Referências

- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Estado e sociedade promovendo a igualdade racial*. IPEA, 2008, p. 13. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial/texto_base_1_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- _____. *Estatuto da Igualdade Racial*. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 16 mar. 2014.
- _____. *Programa Nacional dos Direitos Humanos*. Decreto Lei nº. 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização/ Secretaria de Ensino Fundamental - Parâmetros em ação. Brasília, 1999. 90p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao_pcnacao_edui_inf.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- _____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Secad/Seppir, 2009.
- _____. Projeto de Lei nº 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Pública ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008.
- CANEN, Ana, OLIVEIRA, Renato J. FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 113-126, 2000.
- CHAUÍ. Marilena. *Representação política e enfrentamento ao racismo*. Palestra proferida no Seminário Temático “Representação Política e Enfrentamento ao Racismo”. Presidência

da República Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 2013. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/palestra-marilena-chau>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. *A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED)*. 2013. p. 3-6. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisePED/2013>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental*. Olho nas Metas Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Editora Moderna, 2013, p. 114-126.

MARIANO, Jeferson. *Cresce o número de pessoas que se autodeclararam negras, segundo o IBGE*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/07/cresce-o-numero-de-pessoas-que-se-autodeclararam-negras-segundo-o-ibge>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. *Histórias locais/projetos globais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 505p.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, vol.23, n.79, p. 15-38, Ago., 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abril, 2010.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO Luiz Marcelo Ferreira. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil - 2007-2008*. São Paulo: Garamond, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

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.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa. Bogotá, Colombia*, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

Recebido em novembro de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2014

Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas – os indígenas no ensino superior

Human rights and intercultural education: the boundaries of exclusion and underrepresented minorities – indigenous in the higher education

Antonio H. Aguilera Urquiza*

* Doutor em Antropologia. Professor da UFMS e da Pós-Graduação em Antropologia Sociocultural (PPGAnt) da UFGD. Professor colaborador do PPGEDU da UCDB. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

Resumo

Pretendemos neste texto traçar algumas reflexões acerca da temática da diversidade e sua interface com a educação intercultural, a partir dos direitos das minorias sub-representadas, neste caso, os indígenas. Para isso, optamos como referência autores do campo teórico conhecido como Estudos Culturais, assim como dos Estudos Pós-coloniais: Bhabha, Canclini, Stuart Hall, Grosfoguel e Dussel, mas também autores brasileiros, como Paulo Freire, Silva e Candau. A partir destes referenciais tomamos por base empírica a realidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, em particular a situação dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, as relações de saberes e os direitos básicos destas sociedades. Basicamente trata-se de estudo teórico, tendo por base experiências no trabalho com povos indígenas, o acesso e permanência na Universidade como um direito à diversidade cultural.

Palavras-chave

Interculturalidade. Direitos humanos. Saberes indígenas.

Abstract

This papers wants to present some reflections on the theme of diversity and its interface with intercultural education, and the rights of underrepresented minority groups, at this case indigenous people. Thus, we chose the cultural studies field and its authors as reference, as well as Postcolonial Studies: Bhabha, Canclini, Stuart Hall, Grosfoguel and Dussel, also brazilian authors such as Paulo Freire, Silva and Candau. From these references and empirically based on indigenous peoples condition in Mato Grosso do Sul, in particular situation of indigenous grad students at public university – the knowledge relations and their basic rights. Finally It is a theoretical study which is based on experiences at work among indigenous peoples in Mato Grosso do Sul.

Key words

Interculturalism. Human rights. Indigenous knowledge.

Primeiras aproximações

Nos inícios do século XXI, mais precisamente em 2002, inicia-se a organização do primeiro *Seminário Internacional: Fronteiras étnico – culturais e fronteiras da exclusão – a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural*, a partir da realidade cada vez mais insustentável dos povos indígenas da região, particularmente os Kaiowá e Ñandeva, do cone sul do estado de Mato Grosso do Sul. Situação de desrespeito aos seus direitos básicos, aumento da dependência externa, esgotamento de suas parcas possibilidades de produção de alimentos e acirramento dos conflitos ao redor da retomada de seus territórios tradicionais.

Nesse contexto, o Seminário se propõe discutir as relações entre as questões relativas à justiça, superação das desigualdades e democratização das relações de poder, a partir do eixo das fronteiras étnicas e fronteiras da exclusão. O engajamento da universidade na luta pela democratização das oportunidades, em especial, o reconhecimento e valorização de diferentes grupos culturais da região, foi a grande novidade deste primeiro evento acadêmico.

Indiretamente, podemos dizer que este acontecimento, que poderia ter ficado restrito ao âmbito da academia, acabou por revelar uma extensa rede de pesquisas e pesquisadores, dentre estes, inclusive de indígenas, ainda ensaiando os primeiros passos na vida acadêmica. A partir da realização deste Seminário,

no âmbito da UCDB, inicia-se um dinâmico processo de catalisação de redes de pessoas e instituições interessadas em dar continuidade a estas discussões e parcerias, o que acaba gerando, como consequência, deslocamentos epistêmicos não só na própria universidade, como também no movimento indígena do estado.

Intensifica-se nesta década, por um lado, o movimento indígena, através da realização mais sistemática, no caso dos Kaiowá e Ñandeva, das grandes reuniões, chamadas de *Atyguasú*. Neste período inicia-se a experiência do Programa Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior, financiado pela Fundação Ford, inicialmente intermediado pelo LACED (UFRJ/Museu Nacional), assim como as licenciaturas interculturais (*Teko Arandu e Povos do Pantanal*). Intensifica-se, também, o movimento de resistência e de retomada de antigos territórios tradicionais na região sul do estado.

Por outro lado, intensificam-se, também, os ataques ideológicos contra os povos indígenas, por parte da imprensa e o significativo aumento da violência, com sistemáticos assassinatos de suas lideranças. Há vários anos, Mato Grosso do Sul ocupa o primeiro lugar de uma triste estatística, a de maior nível de violência contra os povos indígenas, sendo o dobro dos índices de outras regiões do país, o que demonstra a deterioração das instituições (política, jurídica, econômica), as quais deveriam proteger seus seguimentos mais frágeis

e sub-representados. No entanto, lidera também, o ranking de possuir a maior quantidade de acadêmicos/as indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, o que representa um sinal de que estas minorias sub-representadas estão negociando novas possibilidades de existência e gestão de seus territórios.

Diversidade e Direitos Humanos

A partir das rápidas pinceladas sobre este contexto, até certo ponto sombrio, nestes últimos anos, queremos traçar as linhas de reflexão acerca do direito à diversidade como um direito humano fundamental nos tempos atuais. Coincidentemente quase sempre os seguimentos que mais são vítimas da exclusão econômica e social, são oriundos de outras matrizes étnicas e culturais. Sobre eles pesam os preconceitos e negação do seu direito à diversidade.

Os direitos humanos muitas vezes seguem sendo entendidos, por influência do liberalismo, como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos. No entanto, afirma-se cada vez mais a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais e, nesse sentido, a luta pelo reconhecimento das diferentes identidades evidencia a consciência de que a injustiça cultural é a outra cara da injustiça distributiva nos marcos de construção democrática, em que direitos de igualdade devem ser articulados com os direitos da diferença (cf. SACAIVINO, 2012). Nessa perspectiva, a proposta da interculturalidade se

apresenta como um caminho válido de diálogo, além de uma proposta política na qual possam ser criadas condições e espaços para a construção de articulações entre estes direitos básicos.

Podemos dizer que até os anos de 1970 na relação entre igualdade e diferença, a ênfase era dada na primeira parte, impulsionada pelos movimentos marxistas e libertários deste período. O lema era defender o direito a sermos todos iguais. A partir deste período, no entanto, ganha ênfase demandas e políticas que passam a defender os direitos à diferença. Assim, surgem as perguntas: somos iguais ou diferentes? O que queremos, ser iguais ou diferentes? Como afirmamos, na atualidade ganha forma, cada vez mais, o foco nas diferenças. Somos portadores de pertencimentos culturais diferentes: hábitos, gostos, tradições, origens familiares, línguas, religião, valores, entre outros. Mas não é só isso, somos, também, diferentes nos direitos: mulheres, idosos, crianças e adolescentes, afrodescendentes, índios, minorias étnicas, homossexuais, etc.

Esta tensão entre a igualdade e a diferença permanece nos contextos atuais e segue gerando muitos produtos acadêmicos, em especial na vertente dos Estudos Culturais, como os estudos de Bhabha (1998), Canclini (2003) e Hall (2002). Segundo Nunes (2004, p. 25),

A reivindicação da igualdade [...] surge, com frequência, em tensão com os direitos que se referem à identidade e à diferença. Essa tensão reaparece hoje, sob várias for-

mas, no debate [...] sobre a relação entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição.

O Brasil tem desenvolvido, nos últimos anos, um amplo ordenamento jurídico que, entre outras conquistas, garante a inclusão e permanência de crianças, adolescentes e jovens no sistema de educação pública, com destaque aqui, para o ensino superior. Entretanto, entre os povos indígenas, este é um direito em alguns casos, ainda negligenciado. Neste sentido, quando se fala em diversidade e direitos básicos, trazemos a ambivalência dos direitos humanos, um campo que nunca foi hegemônico, ao contrário, uma arena de intensas disputas e debates.

Quando trazemos o tema de que, na atualidade, a diversidade cultural torna-se um direito básico, não apenas de pessoas, mas de coletividades, estamos afirmando que a diversidade é um elemento fundamental dos direitos humanos. Sintomaticamente, nos últimos anos a ONU e outros organismos internacionais vêm colocando esta temática na pauta de suas discussões, como por exemplo, a Convenção 169 da OIT/1984 (Organização Internacional do Trabalho), e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas/2007, ressaltando o direito à diversidade e, em especial, à autonomia e autodeterminação.

Para a consecução desses direitos básicos e envolvimento das comunidades tradicionais, a prática da interculturalidade tem sido apresentada como elemento chave. Entendemos, no âmbito deste trabalho, interculturalidade como

sendo não apenas o reconhecimento da diversidade cultural e o direito de cada um manter sua identidade (multiculturalismo), mas, sobretudo, aquela atitude que busca ativamente, construir relações entre grupos socioculturais. Em outras palavras, trata-se da tentativa dinâmica de construção de diálogos entre grupos socioculturais diferentes.

Nesse aspecto, ao tratar de diálogo intercultural, Catherine Walsh (2007), distingue entre uma interculturalidade crítica e outra não crítica. Esta última seria identificada com práticas ou programas de governos neoliberais que respeitam as particularidades culturais ou linguística e cultural, como sendo “próprio” destes grupos, ao mesmo tempo em que enfatizam a primazia e a necessidade de aceder ao “verdadeiro saber e cultura universal”, ou seja, a ciência eurocêntrica, também conhecida como conhecimento ocidental. Essa visão hierárquica dos conhecimentos é própria de um posicionamento etnocêntrico.

A interculturalidade crítica coaduna-se, assim, com um dos eixos de reflexão crítica do que denominamos estudos pós-coloniais, especialmente na obra de Grosfoguel (2010), Dussel (2010), Sousa Santos (2010, 2013), dentre outros, quando afirma que esta construção deve dar-se a partir dos grupos e comunidades com uma história de submissão e subalternização, como o caso dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul. Assim, segundo Walsh (2007, p. 7-8), quando falamos de interculturalidade crítica, trata-se de

[...] uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida.

Voltamos, neste ponto, ao eixo das discussões a que este texto se propõe, qual seja, a de que a diversidade cultural e a proposição do diálogo intercultural são elementos imprescindíveis para a convivência entre as sociedades na contemporaneidade, em particular, no contexto do Ensino Superior e quando se trata da presença de indígenas em seu interior.

Sabemos que o modelo atual de universidade não foi pensado para atender a todos/as, mas sim, é herdeira da matriz eurocêntrica, de um tipo de hegemonia não apenas sociocultural e econômica, mas também, epistêmica. É neste ponto que a presença de indígenas nas universidades, começa a questionar o que chamamos de hegemonia do “cientificismo”, ao trazer em sua bagagem, os saberes secularmente acumulados e utilizados por suas comunidades e ancestrais.

O próximo item irá tratar exatamente deste tema, o diálogo entre os saberes no contexto da universidade, de

como ele se dá, tendo como referência, relações de poder incrivelmente assimétricas, marcadas por uma longa história de dominação e negação do outro, o diferente, o indígena.

Estudantes indígenas e o “diálogo de saberes”¹

Há alguns desafios presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades desta em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo desafio seria: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de diálogo, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito ao *pós-academia*, ao que fazer após concluída a trajetória acadêmica.

¹ Este item tem por base Aguilera Urquiza e Nascimento, 2013.

Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem?

A partir do que estamos tratando neste texto, um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Walsh (2009) caracteriza a necessidade “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação” (WALSH, 2009, p. 38). Para isso a autora aponta o cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir de” e “pensar com”, ou seja, “construir caminhos outros”. Ancorada em Fanon, Walsh (2009) propõe uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição

única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (NASCIMENTO, 2006).

No caso dos povos indígenas, percebemos atualmente, a presença e demanda de dois tipos de intelectuais: - um primeiro tipo, no qual poderíamos incluir os assim denominados sábios indígenas, os maiores conhecedores dos saberes tradicionais, que podem ou não ter passado por alguma academia e que desempenham um papel fundamental na afirmação e produção desses saberes, da cultura e da identidade indígena; - mas há hoje, também, outro tipo de intelectual, que transita, perfeitamente, nos espaços não-indígenas e que, ao mesmo tempo em que manipula com habilidade os nossos referenciais teóricos, afirma, também, de forma cada vez mais pertinente, seu pertencimento étnico e, embora, muitas vezes, fora dos espaços das aldeias, está comprometido e articulado com as demandas de seus povos, em especial, aquelas que dizem

respeito à luta por autonomia e melhores condições de inserção no entorno regional.

Para Eliel Benites (2009), professor e acadêmico kaiowá, da Terra Indígena Te'yikue, município de Caarapó, referindo-se à presença indígena nas IES, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquilo que (já) estava fixado” (BENITES, 2009, p. 29). A simples “ampliação do acesso”, além de manter os saberes indígenas à margem, se traduziria, também, na formação de intelectuais desconectados de seus povos e suas lutas e que, após concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva acima segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala², guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã:

Muitas vezes as Universidades não querem aceitar o tipo de conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos [...]. Os professores [das IES] não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas.

E segue afirmando que “os acadêmicos têm uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificultam a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do

capitalismo”. E conclui, reconhecendo que, “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades”.

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano (2009), índio baniwa, do Alto Rio Negro, AM, antropólogo e atualmente professor da UFAM. Afirma ele que “O conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades” (LUCIANO, 2009, p. 38). Aliás, esse é um fundamento de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes. Por isso, afirma o já citado Prof. Eliel Benites (2009), que “é preciso afirmar a nossa visão, para, dessa forma, fortalecer a nossa cultura e nosso povo [...]. Se não soubermos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua” (BENITES, 2009, p. 38)

São, certamente, raros, na história, os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente anti-indígenas. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam às IES vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora a eles inacessível. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento dos seus saberes, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada desse viés de disputa de

² III Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.

poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

Segundo Silva (2000, p. 76), os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença - termos “mutuamente determinantes” - são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”. São resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva” (2000, p. 81), indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, no caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais do que apenas o direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Para Silva (2000, p. 82), a “demarkação de fronteiras”, entre um “nós”, acadêmicos índios e um “eles”, não-índios, é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das IES, que exige questionar as relações de poder construídas pela modernidade (SOUSA SANTOS, 2005), além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Uma prática intercultural exige, acima de tudo, a superação, por parte das IES, do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados

Nacionais. Não lidamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou de inclusão desses outros, excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes. Percebe-se, hoje, ser mais fácil para as IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

Portanto, a percepção de que os acadêmicos índios vêm de um “eu coletivo ou verdadeiro”, apoiado em “uma história e uma ancestralidade partilhadas” (HALL, 1990 apud SILVA, 2000, p. 108), não deve fazer esquecer essa enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

Referindo-se à construção de “novos paradigmas de emancipação social” por parte de povos subalternizados pela “modernidade ocidental”, Sousa Santos (2006, p. 33) entende que se trata de “trabalho arqueológico de escavação” em busca de “elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas”, ou “menos colonizadas”, que nos possam guiar nessa construção.

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, comprometimento da autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas

construírem inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura (HALL, 1997). São esses os saberes, com todas as suas ambivalências e contradições, que os acadêmicos indígenas que aportam às Universidades trazem e a partir dos quais dialogam com os assim tidos como saberes universais, veiculados pelas mesmas Universidades, em busca de melhor capacitação.

Trata-se de ensaiar novas práticas curriculares e didáticas, nas universidades – e por que não dizer, na educação básica – a partir de novas bases epistemológicas, as quais redimensionam a tendência eurocêntrica em hierarquizar os conhecimentos, desconsiderando e subalternizando outras formas de saberes. É significativo, na sequência, o depoimento de um acadêmico indígena.

Benites (2009), após reconhecer que, inicialmente, veio para a Universidade em busca de tecnologia e novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importante: o principal é o de contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor dominam esses conhecimentos (os rezadores); e, segundo, traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade, os assim denominados “conhecimentos universais”.

Por outro lado, o professor Eliel explica logo que não se trata de traduzir esses conteúdos para o guarani, mas as-

sumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” desses conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel vem se tornando referência na aldeia, mas que isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassificá-lo” em caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das Universidades” (BENITES, 2009, p. 38).

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com acadêmicos indígenas, exatamente sobre a possibilidade/necessidade do diálogo entre os saberes ‘tradicionais’ e os chamados saberes acadêmicos, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro destes jovens e suas relações com as aldeias de origem.

Diálogo intercultural como direito humano básico das minorias

Quando consideramos os tempos atuais – o avanço dos interesses mercadológicos, mega projetos impulsionados pelo suposto aumento da demanda energética, globalização³ das tecnolo-

³ Atualmente, o fenômeno da chamada globalização representa um verdadeiro quebra-cabeças para pensadores e cientistas de diferentes áreas do conhecimento. Parece-nos que não há como negar que se trata de uma realidade complexa, que nos afeta a todos e que não pode ser reduzida a uma única variável. Ao contrário, acreditamos que a globalização envolve diferentes

gias, dentre outros – constatamos que os povos indígenas encontram-se em algumas encruzilhadas. Uma delas é a necessidade dinâmica de preservar valores e identidades culturais, reafirmar a posse e gestão de seus territórios tradicionais⁴, ao mesmo tempo em que desejam ter acesso às novas tecnologias e acesso a alguns bens manufaturados. Por outro lado, como afirmado anteriormente, os povos indígenas no Brasil constataam um retrocesso na garantia de seus direitos, em especial àqueles conquistados com a Constituição Federal de 1988.

Nas entrelinhas e ambivalências presentes neste contexto, a inserção e permanência de indígenas no ensino superior, etapa posterior ao que chamamos de “Educação Básica”, adquire dimensão estratégica sendo uma delas a de preparar quadros com “ferramentas” úteis para o diálogo presente e futuro

dimensões – econômica/social, política, cultural, tecnológica, incluindo, neste caso, os avançados meios de informação e comunicação –, que se entrelaçam e não podem ser analisadas de modo isolado. Vale lembrar que há autores os quais afirmam que se trata de um processo profundamente padronizador das sociedades, dos imaginários coletivos e das mentalidades. E que outros destacam que, porque gera resistência e uma renovada consciência das identidades culturais, a globalização provoca uma nova emergência e a mobilização de movimentos identitários de caráter local e internacional (CANDAU; KOFF, 2006, p. 473).

⁴ Assumimos aqui, que a identidade não é algo dado, mas é uma construção relacional, afirmada exatamente nas fronteiras da alteridade, conforme Fredrik Barth (2000).

destas comunidades com seu entorno e o Estado Nacional.

Como ressaltado por Aguilera Urquiza e Nascimento (2013), as políticas de Educação Indígena avançaram significativamente no Brasil, sobretudo após o novo ordenamento jurídico conquistado com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394/96), mas a educação superior indígena tem sido colocada a margem desse processo. Somente nos últimos anos, no contexto das lutas por políticas de ações afirmativas⁵ é que os povos indígenas passaram a ter reconhecidos seus direitos de acesso e permanência na educação superior.

Nesse contexto, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, foi a primeira a apresentar uma proposta de política de ação afirmativa contemplando os povos indígenas, com a reserva de 10% de suas vagas para este seguimento. Mesmo assim, temos constatado que apesar dos recentes avanços com relação às políticas de ingresso de negros e índios, a conhecida Lei de *Cotas* (Lei 12.711/2012), poucos indígenas

⁵ As políticas de ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (KAUFMMAN, 2007).

conseguem entrar nas Instituições de Ensino Superior e menos ainda de permanecerem, pois são necessárias outras ações, como mais informação nas aldeias acerca dos processos seletivos (ENEM, por exemplo), foco nos processos de acompanhamento destes estudantes nas IES. A frase mais ouvida nos últimos debates acerca deste tema tem sido: “não bastam as cotas e bolsas de estudo”.

A partir destas considerações, centro a atenção em outro elemento fundamental para a permanência de indígenas no ensino superior, que é a temática do diálogo de saberes, ou mesmo uma reconsideração dos atuais paradigmas dos conhecimentos. Para início de conversa, podemos dizer que a maior parte dos professores universitários não estão preparados para dialogar com a diversidade em suas salas de aula. O educador ou educadora teriam que buscar conhecer melhor a realidade de seus alunos/as, a dinâmica de aprendizagem, para ajudá-los a encontrar melhor os caminhos do desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, torna-se urgente defendermos a necessidade de revermos alguns conceitos estabelecidos nas escolas e universidades, como é o caso do próprio *currículo*. Este está distante da realidade dos estudantes, em especial dos/as estudantes indígenas, pois desconsideram seus saberes, não favorecem a valorização de cada um/a e suas especificidades. De certo modo os currículos concebem modelos padrões de conteúdos e de alunos/as, ao invés

de abrirem-se para o diálogo de saberes e reconhecimento das trajetórias destes estudantes. Paulo Freire (1977), com sua proposta de “palavra geradora”, já havia alertado para a necessidade do currículo ter como ponto de partida para a experiência do conhecimento, os saberes locais dos sujeitos da educação.

Para Coraggio (2003), a universidade precisa criar situações em que todos os professores e alunos percebam no cotidiano os conflitos as contradições e as ambiguidades presentes. Para ele, é preciso dar voz a voz, mas não somente a voz, como também ao corpo, ao gênero, à geração, à raça, às diferentes etnias. Dessa forma, a universidade deverá ter as portas abertas para não somente acolher jovens indígenas, mas estar disposta ao diálogo intercultural, melhor denominado de *diálogo de saberes*, onde um dos eixos é o redimensionamento curricular, para acolher a diversidade, os saberes outros, aqueles que vêm da subalternidade, dos seguimentos sub-representados.

Voltamos aqui, uma vez mais, ao tema dos estudos pós-coloniais, referentes a estes saberes subalternos, os quais ainda não encontram espaços na educação superior. Quando a academia estrutura seu currículo em um modelo hegemônico, fruto das relações de colonialidade, concomitantemente ela provoca a subordinação dos saberes indígenas e aniquila as possibilidades de reconhecimento destes conhecimentos como socialmente efetivos e elimina a possibilidade de produção autônoma de

conhecimento desses povos. Segundo Quijano (2005) é necessário superar a perspectiva colonialista de produção de conhecimento e questionar a colonialidade em todas as suas dimensões promovendo a desconstrução do discurso, das práticas hegemônicas e das concepções eurocêntricas.

Dessa forma, podemos entender que o modelo de universidade e o processo de formação pautado na colonialidade excluem outros saberes que não aqueles baseados no modelo disciplinar hegemônico na sociedade moderna. Quando a universidade e seus docentes assumem que o currículo não prevê a diversidade e que o número de indígenas ainda é irrisório, eles estão ratificando o modelo colonial de ciência, e declarando-o o único conhecimento possível de ser adotado. O desafio que ainda não foi assumido é o de *descolonizar* o saber disciplinar e possibilitar o convívio e o diálogo intercultural e interdisciplinar, ou seja, os múltiplos saberes existentes nas culturas e nas sociedades.

Considerações finais

Pensar uma educação intercultural, a partir dos Direitos Humanos é, ao mesmo tempo, superar as fronteiras da exclusão das minorias sub-representadas, neste caso em especial, os povos indígenas e aqueles que acedem ao ensino superior e por outro lado desconstruir as relações de subalternidade em relação aos

saberes e conhecimentos veiculados na academia.

Portanto, pensar a educação superior, a partir dos referenciais dos Direitos Humanos é assumir, assim como Paulo Freire (1977) o aspecto do inacabamento do ser humano, na sua busca pelo ser mais, tendo a educação intercultural/crítica como instrumento importante para a superação da opressão, da violação dos direitos humanos, originando o ser menos, colonizado e sub-representado. Para isso, o compromisso com o diálogo intercultural e com os direitos humanos é de suma importância, pois, sem essa postura, esse compromisso, haverá dificuldades de construir uma sociedade onde os povos indígenas tenham seus direitos garantidos (MAGRI, 2012).

Sendo assim, a educação intercultural e crítica devem levar os sujeitos envolvidos no processo a uma ação que vise desconstruir as relações de subalternidade, transformar a realidade que os despersonaliza. A educação pode despertar nas pessoas que são portadores de direitos, como é o caso dos povos indígenas e aqueles que chegam à Educação Superior, poderem construir alternativas que ajude na busca por seus direitos. Estamos, com isso, afirmando que a educação deve despertar nos sujeitos atitudes e competências em vista de possuírem os instrumentos e mecanismos da garantia, proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Referências

- AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. *Rede de Saberes – políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.
- BENITES, Eliel. Relato sobre saberes – práticas indígenas e a universidade. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al. (Org.). *Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande, UCDB, 2009.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva Multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora USP, 2003.
- CORAGGIO, Juan. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian. Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUSSEL, Enrique. Descolonización de La filosofia política: ayer y hoy. In: GROSGUÉL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar La modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010. p. 27-40.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GROSGUÉL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar La modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- KAUFMANN, Roberta Frago Menezes. *Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação de políticas afirmativas para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil*. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al. (Org.). *Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade*. Campo Grande, UCDB, 2009. p. 32-39.
- MAGRI, C. A. A educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 01, p. 44-66, 2012.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. El desprendimiento: prolegómenos a uma gramática de La descolonialidad. In: GROSFOGUEL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar La modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MÜLLER, M. L. R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2006. p. 171-181.

NUNES, J. A. Um novo cosmopolitismo? Reconfigurando os direitos humanos. In: BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SACAVINO, Susana. Direitos humanos, reconhecimento e educação. *REP – Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 01, p. 09-19, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ Ministério da Cultura, 2005. p. 21-45.

_____. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a uma ecología de saberes. In: GROSFOGUEL, R.; CAIRO, H. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa – um diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA, 2010.

_____. *Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2013. 167p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.

_____. *Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial*. Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero

Curriculum Studies in Brazil: the (non) place of the concepts of hybridism, interculturality, multiculturalism, race, ethnicity and gender

José Licínio Backes*

* Prof. Dr. no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.
E-mail: backes@ucdb.br

Resumo

O artigo analisa o (não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero no campo do currículo, cuja centralidade ou não produz um conjunto de efeitos para esse campo. Para fazer a análise, foram lidos e examinados todos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2008-2012, totalizando 69 trabalhos. A análise mostrou que os conceitos são utilizados mais como adjetivos para qualificar diferentes realidades do que como substantivos e que o seu significado é pouco explicitado nos trabalhos apresentados. Também foi observada pouca presença (não-centralidade) dos conceitos e temáticas de gênero e relações étnico-raciais, bem como de questões ligadas à interculturalidade e ao multiculturalismo no campo do currículo. Ainda que essa presença contribua para a resignificação do campo do currículo, concluímos que ela seria maior se houvesse uma centralidade desses conceitos e uma preocupação maior em explicitá-los.

Palavras-chave

Estudos curriculares. ANPEd. GT Currículo.

Abstract

This paper analyzes the (non) place of the concepts of hybridism, interculturality, multiculturalism, race, ethnicity and gender in the curriculum field, showing that either their centrality or the lack of it produces a range of effects on this field. In order to perform this analysis, all the papers presented in the Curriculum Work Group (GT12) of the National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPEd) in the 2008-2012 period were read and examined, making up the total of 69 papers. The analysis has shown that the concepts were more often used as adjectives to qualify different realities than as nouns, and their meanings were barely explicit in the papers. Concepts and themes related to gender and ethnic-racial relations were scarcely evidenced in the papers (non-centrality), and so were issues concerning interculturality and multiculturalism in the curriculum field. Although such presence contributes to the re-signification of the curriculum field, we have concluded that it would be increased if such concepts were seen as more central and the concern with their explicitation were greater.

Key words

Curriculum studies. ANPEd. Curriculum Work Group.

Considerações iniciais

O artigo é fruto da pesquisa “Os conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero em trabalhos apresentados na ANPED (2008-2012) e suas implicações para o campo do currículo” (apoio CNPq) e analisa o (não) lugar de alguns conceitos no campo do currículo, cuja centralidade ou não produz um conjunto de efeitos para esse campo. Mais especificamente, centra-se no (não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero.

Para fazer a análise, foram lidos e examinados todos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2008-2012, totalizando 69 trabalhos.

Com o propósito de mostrar o (não) lugar dos conceitos analisados, num primeiro momento, situaremos a perspectiva teórica que pautou a análise, isto é, o campo dos Estudos Culturais, e como os conceitos analisados são entendidos nesse campo, destacando seu caráter polissêmico e as relações de poder implicadas nas tentativas de fixação de um conceito. No segundo momento, mostraremos mais especificamente a análise dos conceitos nos 69 trabalhos, apontando seu (não) uso, se há preocupações em defini-los e em explicar sua polissemia, se são utilizados mais como adjetivos ou substantivos

e como provocam ressignificações no campo do currículo. Por último, apresentaremos algumas observações, mostrando o quanto uma centralidade maior desses conceitos poderia trazer mais ressignificações no campo do currículo, contribuindo para a construção de um currículo outro, marcado por formas outras de pensar, estar, sentir, viver e conviver.

Situando a análise

O campo teórico para análise dos conceitos é o dos Estudos Culturais. Trata-se de um campo que faz uma contundente crítica à ciência moderna, sobretudo por ela possuir um caráter etnocêntrico, sexista, totalizante e colonizador. Os Estudos Culturais mostram o caráter construído e arbitrário de todo o conhecimento e os interesses implicados. No caso da ciência moderna, os Estudos Culturais mostram que ela esteve e está a serviço de um projeto de colonização dos modos de ser, pensar, viver e conhecer, procurando impor a sua epistemologia como única válida. Os conhecimentos em desconformidade com a lógica moderna são vistos por ela como falsos, inferiores, atrasados, primitivos. Sistemáticamente, são os conhecimentos dos povos indígenas e africanos que, por serem produzidos com outras referências e lógicas, não são reconhecidos pela ciência moderna como verdadeiros.

Os Estudos Culturais rompem com os pressupostos da epistemologia

moderna e, apesar de não terem suas fronteiras bem definidas, organizam-se em torno de alguns interesses comuns, entre os quais, destacamos: a) mostrar que há várias epistemologias válidas; b) mostrar que conhecimento e poder são inseparáveis, isto é, a verdade é uma questão de poder, e não de adequação entre intelecto e realidade; c) todos os conhecimentos carregam as marcas (raciais/étnicas, gênero, crença, nacionalidade...) dos sujeitos que os produziram; d) o sujeito epistemológico não possui uma essência e é, em grande parte, um efeito dos diferentes discursos que o produziram. Esses efeitos não são fixos e essenciais, e reconhecê-los é a condição de possibilidade para subverter a lógica moderna e produzir conhecimentos outros; e) além de mostrar a arbitrariedade e a não-universalidade dos conhecimentos produzidos pela ciência moderna, convém produzir conhecimentos capazes de infiltrar-se na lógica moderna, colocando em xeque seus pressupostos; f) e, por último, talvez o mais importante, produzir conhecimentos capazes de defender os interesses dos grupos culturais posicionados pela ciência moderna como anormais, patológicos, desviantes, subalternos, incapazes, inferiores.

O campo dos Estudos Culturais, nos últimos anos, tem contribuído para a educação, mostrando que, assim como a ciência moderna pretende ser a única verdadeira, a educação historicamente também tem procurado impor apenas uma identidade como verdadeira e legítima (branca, masculina, heterossexual,

cristã...). Para mostrar como a educação tem operado para tentar legitimar uma identidade por meio do seu currículo e apontar outras possibilidades, alguns conceitos têm sido acionados, entre os quais, destacamos: hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero. O uso desses conceitos tem contribuído para questionar o currículo, produzindo outros modos de vê-lo. O currículo passa a ser visto como um espaço/tempo privilegiado de fabricação de identidades e diferenças.

Tanto os conceitos de multiculturalismo quanto os de interculturalidade têm sido utilizados junto com adjetivos na tentativa de mostrar que há diferentes modos de significá-los. Embora eles tenham sido gestados pelos movimentos sociais étnico/raciais (CANDAUI; RUSSO, 2010), isso não significa que não possam ser utilizados com fins conservadores e convergentes com os interesses hegemônicos. Em relação ao multiculturalismo, a classificação mais recorrente é a feita por McLaren (1997). O autor apresenta quatro tipos de multiculturalismo: a) multiculturalismo conservador ou empresarial; b) multiculturalismo humanista liberal; c) multiculturalismo liberal de esquerda; d) multiculturalismo crítico ou de resistência.

O multiculturalismo conservador ou empresarial, por pressupor a existência de um déficit cultural dos grupos não-brancos, defende que suas diferenças sejam assimiladas e incorporadas na cultura branca pela convivência “pacífica”, ignorando as assimetrias de poder que

produziram as diferenças. O multiculturalismo humanista liberal aceita que há igualdade entre as diferenças culturais, mas não questiona a distribuição desigual dos bens materiais, nem as relações de poder que produzem as identidades/diferenças. O multiculturalismo liberal de esquerda argumenta que a aceitação da igualdade racial contribui para ocultar as diferenças, mas afirma que a realidade humana é marcada **naturalmente** pela diversidade. O equívoco desse tipo de multiculturalismo é entender a diversidade como natural e essencial, e não como produto da história, da cultura e, fundamentalmente, das relações de poder. Assim, mesmo que faça crítica ao ocultamento das diferenças culturais, não rompe com a lógica que produz as discriminações e os preconceitos. Por fim, o multiculturalismo crítico ou de resistência problematiza as relações assimétricas de poder e privilegia as possibilidades de resistência. Segundo esse tipo, as diferenças não são naturais, mas fruto da história, da cultura, e são centralmente uma questão de poder. Centra-se na construção de relações não-sexistas e não-racistas, bem como questiona e luta contra todas as formas de discriminação/inferiorização.

Em relação à interculturalidade, trazemos a classificação de Walsh (2013). A autora cita três tipos: a) interculturalidade funcional; b) interculturalidade relacional; c) interculturalidade crítica. A interculturalidade funcional é um recurso utilizado por Estados latino-americanos, denominando de políticas

interculturais a adoção de algumas medidas que, na verdade, estão a serviço do capitalismo e do mercado global. Embora propague o diálogo entre os grupos culturais, este a rigor não ocorre, sobretudo porque não são questionados os processos de exclusão, injustiça e desigualdade. A interculturalidade funcional tem como “função” controlar os movimentos sociais e sua luta histórica contra a opressão e a injustiça, pretendendo produzir o consenso de que o Estado está encontrando soluções para os grupos subalternizados. A interculturalidade relacional argumenta que a interculturalidade sempre existiu, pois a entende como a relação de contato, intercâmbio e encontro. Ela ignora as relações assimétricas de poder nas quais se deu/dá essa relação, sobretudo no processo colonial e com o fim deste, com a colonialidade. Dessa forma, não contribui para diminuir as injustiças e desigualdades; pelo contrário, tende a aumentá-las. Por fim, a interculturalidade crítica, protagonizada pelos movimentos sociais, segundo Walsh (2013), sobretudo pelos movimentos indígenas, questiona sistematicamente as relações de poder instituídas, as injustiças sociais e as desigualdades. Ela questiona radicalmente o modelo econômico e cultural vigente (neoliberalismo), principalmente suas estruturas de poder que mantêm o *status quo*. Portanto, sua preocupação não está em como inserir os grupos culturais na sociedade vigente (interculturalidade funcional e relacional), mas em transformar radicalmente a sociedade e

suas estruturas de poder que perpetuam as injustiças e as desigualdades.

Em relação ao conceito de hibridismo, este tem sido acionado para mostrar o caráter arbitrário e construído de todas as realidades, num contexto de relações entre culturas, um campo de relações de poder. Trata-se de um processo agonístico, sempre inconcluso, incompleto, sem solução final: “o hibridismo permite que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2001, p. 165).

O conceito de hibridismo possibilita compreender as articulações e recontextualizações que se dão entre as lógicas globais e locais, produzindo efeitos para o campo do currículo. Neste campo, a categoria hibridismo nos faz entender as políticas não simplesmente como “[...] seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56).

Já em relação ao conceito raça e etnia, para os Estudos Culturais, são categorias discursivas e políticas (HALL, 2003). O que importa são os significados que circulam em torno da raça/etnia, e não uma suposta marca biológica ou essência, como era afirmado no século XIX, quando era vista como um conjunto de características naturais e físicas, atribuindo-se qualidades para alguns grupos (brancos) e déficits para outros

(negros, indígenas...). Os Estudos Culturais não negam a existência de diferenças biológicas, mas se privilegiam os sentidos atribuídos aos seres humanos por pertencerem a uma determinada raça/etnia, pois: “na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente” (HALL, 2003, p. 71).

Quanto ao conceito de gênero, para os Estudos Culturais, da mesma forma que o conceito de raça/etnia, ele é entendido como uma construção social e cultural, e não como uma questão de natureza ou de essência. Há múltiplas identidades de gênero – não apenas a identidade masculina e feminina –, todas elas construídas pelas relações sociais. Novamente, deve-se destacar que não é que se nega que existe um corpo biológico, mas o interesse é saber o que é feito com esse corpo biológico no território histórico, social e cultural. Como salienta Louro (1997, p. 22), “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Portanto, enfatiza-se o caráter de construção do gênero, o caráter plural, as múltiplas diferenças de gênero, e não algo dado *a priori*.

Como já apontamos, o uso desses conceitos tem ressignificado o campo do currículo. Como esses conceitos têm sido utilizados nos trabalhos apresentados na ANPEd e como seu uso tem transforma-

do o currículo é o que problematizaremos no próximo item.

O (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalidade, hibridismo, raça, etnia e gênero nos trabalhos de currículo

Com o intuito de visualizar o (não) lugar dos conceitos, foram lidos todos

os 69 trabalhos apresentados no período 2008-2012. Salientamos que nessa análise, além do conceito propriamente dito, também se atentou para todas as derivações desses conceitos (ex: multicultural, racial, híbrido...), que foram incluídas. A síntese dos usos desses conceitos e de suas derivações¹ consta no quadro a seguir:

Ano/n. de artigos	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Conceito	13 artigos	14 artigos	14 artigos	14 artigos	14 artigos	69 artigos
Hibridismo	6 artigos	5 artigos	8 artigos	7 artigos	3 artigos	29 artigos
Gênero	Nenhum	7 artigos	5 artigos	2 artigos	2 artigos	16 artigos
Raça	2 artigos	5 artigos	3 artigos	2 artigos	4 artigos	16 artigos
Multiculturalismo	1 artigo	3 artigos	3 artigos	1 artigo	2 artigos	10 artigos
Etnia	1 artigo	2 artigos	2 artigos	1 artigo	1 artigo	7 artigos
Interculturalidade	Nenhum	1 artigo	1 artigo	1 artigo	3 artigos	6 artigos
Ausência dos conceitos	4 artigos	4 artigos	3 artigos	5 artigos	7 artigos	23 artigos

Quadro 1 - O uso dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero nos trabalhos de currículo.

Quadro organizado pelo autor.

Num primeiro momento, pode-se afirmar que os conceitos são citados na maioria dos artigos, haja vista que, dos 69 trabalhos, em apenas 23 não há menção a pelo menos um dos conceitos que foram objeto de análise. Pode-se afirmar, ainda, que o conceito mais recorrente foi o de hibridismo, presente em 29 artigos, seguido pelos conceitos de gênero e raça, cada um presente em 16 artigos; multiculturalismo, presente em 10 artigos; etnia, encontrado em sete artigos; e interculturalidade, mencionado em seis artigos.

Entretanto, uma análise mais apurada indica que esses conceitos e suas

derivações não assumem uma centralidade – não no sentido de estarem no centro, mas como é entendida por Hall (1997), ou seja, como sendo uma categoria sem a qual a compreensão se tornaria impossível. Há, efetivamente, poucos trabalhos em que um desses conceitos é usado com centralidade. Na maioria das vezes, utilizando-se a distinção de

¹ Salientamos que dois artigos falam de gêneros textuais (um de 2008 e um de 2012) e, obviamente, não foram contados como trabalhos que utilizam o conceito de gênero, pois o que estava em questão era o conceito de gênero enquanto identidade do sujeito.

Hall (2003) feita em relação ao uso do conceito de multiculturalismo quando afirma que esse conceito pode ser usado como substantivo ou adjetivo, os conceitos e suas derivações, nos trabalhos do GT de Currículo analisados, são usados como adjetivos para caracterizar uma determinada realidade, sem que haja, por parte dos autores, uma preocupação em explicitar o sentido.

Nesse tocante, merece destaque o conceito de hibridismo, que, como vimos, é o mais recorrentemente citado entre os conceitos que foram objeto de análise. Ele serve para adjetivar diferentes realidades, tais como: *sistema gestor híbrido, políticas híbridas, currículo híbrido, projeto pedagógico híbrido, professores híbridos culturais, campo educacional híbrido, campo curricular híbrido, textos híbridos, discursos híbridos, cultura híbrida, pós-graduação como espaço híbrido, tecnologia híbrida, corpos híbridos, saberes pedagógicos híbridos, saberes profissionais híbridos, conhecimentos híbridos, pedagogia híbrida, tempo híbrido, significações híbridas, experiência híbrida, lugares híbridos, formulações híbridas, fronteiras híbridas, elaborações híbridas, saberes híbridos, políticas curriculares híbridas, conhecimentos disciplinares híbridos, imagens híbridas, processos híbridos, identidades híbridas, processo de vivência híbrida, narrativas híbridas, demandas híbridas, sentidos disciplinares híbridos, seres híbridos.*

Dessa forma, seu uso tem servido mais para qualificar diferentes realida-

des, mostrando que elas não são puras nem lineares, mas misturadas, recontextualizadas, tensionadas, rearticuladas, rearranjadas, ressignificadas, negociadas, traduzidas. Esse uso é o que se pode depreender dos textos analisados. Ainda que esse uso esteja contribuindo para mudanças curriculares, o potencial analítico desse conceito poderia ser mais explorado.

Com base em nossa análise, que nos indica parecer tratar-se de um adjetivo multiuso (COSTA, 2006), assim como os adjetivos *multicultural* e *intercultural*, como veremos em seguida, é que optamos por utilizar a expressão (não) lugar dos conceitos, pois eles estão presentes em muitos textos, mas sem problematizar o significado. O conceito “vai acumulando tantas funções e definições que acaba se tornando o sinônimo do que deveria explicar” (COSTA, 2006, p. 125). Uma palavra que serve para adjetivar tantas realidades acaba se tornando vazia de significado. Num texto publicado (BACKES, 2012), procuramos refutar a crítica que Costa (2006) faz ao uso do conceito de hibridismo quando afirma tratar-se de uma reflexão circular. Segundo Costa (2006), os autores que utilizam esse conceito têm como ponto de partida que tudo é híbrido (mundo, cultura, pessoas...), fazem um esforço intelectual enorme para mostrar os processos híbridos e chegam à conclusão de que “[...] as culturas, as pessoas, a globalização, ele próprio são, Eureka!... híbridos” (COSTA, 2006, p. 125). No texto citado, argumentamos que há algum

simplismo na crítica de Costa (2006), pois, de certa forma, o que ele afirma em relação a esse conceito pode ser dito de outras reflexões:

[...] quanto ao argumento da circularidade do conceito de hibridismo; parece-nos que há uma simplificação na argumentação, que, se seguida à risca, se aplica a todos os conceitos. Assim, poderíamos dizer que os que pesquisam a lógica da sociedade capitalista, segundo a ótica do marxismo, partem do pressuposto de que tudo é determinado pela economia e fazem pesquisas extensivas para chegar à conclusão: *Eureka! A economia é determinante*. Os que pesquisam na lógica positivista partem do pressuposto de que os problemas sociais são de ordem moral e fazem suas pesquisas para chegar à conclusão: *Eureka! Os problemas sociais são de ordem moral* (BACKES, 2012, p. 244).

Continuamos pensando que o conceito de hibridismo é relevante para o campo da educação, já que, quando “[...] uma categoria serve para empoderar grupos historicamente subalternizados, isso é motivo suficiente para que seja utilizada em nossas análises, pois reconhecemos que todas as epistemologias são políticas” (BACKES, 2012, p. 245). Porém, não podemos deixar de reconhecer que, da forma como está sendo utilizado na maioria dos trabalhos apresentados no GT de Currículo, o conceito de hibridismo não contribui para entender melhor os processos que procura problematizar, tampouco para

que, como afirma Bhabha (2001), outros saberes se infiltrem no saber hegemônico, questionando seu *status*. Com isso, não estamos dizendo que o conceito de hibridismo não tem contribuído para produzir ressignificações no campo do currículo, apenas que elas seriam mais intensas caso o conceito fosse utilizado explicitando-se seu potencial analítico, e não apenas como adjetivo, como em geral tem ocorrido.

Em relação aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, ocorre algo semelhante: eles são mais utilizados como adjetivos do que como substantivos, e, com raríssimas exceções, não há preocupação em explicitar-se seu significado, nem os diferentes significados que têm no campo da educação, como, por exemplo, as classificações que apresentamos anteriormente, feitas por McLaren (1997) e Walsh (2013). Assim, temos: *sociedade multicultural, identidades docentes multiculturais, epistemologia multicultural, professor multicultural, interação multicultural, espaço multicultural, educação multicultural, conhecimento jurídico multicultural, mercado multicultural, estudo multicultural, tratamento multicultural, perspectiva multicultural, currículo intercultural, diálogo intercultural, relações interculturais, escola intercultural, preocupação intercultural, prática intercultural, tradução intercultural, fluxos interculturais, processos interculturais*.

Já os conceitos de raça, etnia e gênero, quando citados, também com poucas exceções, o são sem que seja ex-

plicitado seu significado. Ainda que seja possível afirmar, com base nos poucos trabalhos que discutem esses conceitos, pelos campos teóricos utilizados e pelos contextos em que estão inscritos, que eles são vistos como relacionais, políticos e construídos historicamente e culturalmente, se fossem mais explicitados, provocariam mais ressignificações no campo do currículo. Sua explicitação, conforme análise nossa desses conceitos feita no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) e no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contribuiria para: a) criticar e desconstruir a ênfase biológica das identidades étnicas, raciais e de gênero, pois ela é reducionista; b) rejeitar e subverter as concepções fixas e binárias das identidades étnicas, raciais e de gênero, pois produzem o etnocentrismo, o racismo, a normalização, a heteronormatividade; c) identificar processos de subversão e ressignificação das identidades/diferenças coexistindo com práticas racistas, etnocêntricas, normalizadoras, heteronormais (BACKES, 2013a, 2013b).

Considerações finais

Ao concluirmos a análise do GT de Currículo da ANPEd, lembramo-nos da análise do GT de Educação e Relações Étnico-Raciais e do GT Gênero, Sexualidade e Educação e não poderíamos terminar o artigo sem registrar nossa angústia com a pouca presença (não-

centralidade) dos conceitos e temáticas de gênero e relações étnico-raciais, bem como de questões ligadas à interculturalidade e ao multiculturalismo no campo do currículo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que é a própria lógica da ANPEd, ao organizar-se em GTs, que produz isso, o que não deixa de ser uma verdade – uma verdade tranquilizadora. Por sabermos que, assim como todas as lógicas, essa lógica não é produto do acaso, mas fruto das relações de poder, levantamos a suspeita de uma verdade angustiante e agonística: não será porque, produtos da lógica colonial e da colonialidade (QUIJANO, 2002; WALSH, 2013), nós, educadores, continuamos pensando que relações étnico-raciais devem ser discutidas por grupos subalternizados e que relações de gênero devem ser debatidas por mulheres e sujeitos fora da heteronormatividade?

Longe de querermos nos colocar na posição de quem diz o que pode/deve ser objeto de discussão do campo curricular ou quais temáticas são mais relevantes, queremos apenas continuar pensando como nos tornamos o que somos e como podemos nos tornar sujeitos outros; como produzimos o nosso currículo e como este nos produz; e como podemos produzir currículos outros para assim nos produzirmos de outros modos, outros modos de ser, viver, pensar, conviver. Continuamos pensando que seguir os rastros dos estudos étnico-raciais, dos estudos de gênero, dos estudos interculturais e multiculturais é um caminho instigante,

ainda que agonístico. Da mesma forma, continuamos pensando que explorar o potencial analítico de alguns conceitos, como os que foram objeto de nossa análise, sem desconsiderar o uso qualificativo que tem sido recorrente, contribui significativamente para o processo de ressignificação do currículo.

Referências

BACKES, J. L. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da educação básica. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 13, p. 15-23, jan./abr. 2013a.

_____. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 15, p. 50-64, jan./jun. 2013b.

_____. Os conceitos de multiculturalismo/ interculturalidade e hibridismo: conceitos que contribuem para desconstruir a história e o currículo etnocêntrico. In: LUCHESE, T. A. (Org.). *Horizontes: diálogos entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 235-260.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, p. 171-189, 2010.

COSTA, S. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-134, fev. 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago. 2002.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

Recebido em novembro de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2014

Artigos

Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente

Role of teacher educators, formative models and strategies in teacher development

Ana Ignez Belém Lima Nunes*

João Batista Carvalho Nunes**

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: anaignezbelem@gmail.com.

** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: joao.nunes@uece.br.

Resumo

Discutem-se o papel do formador na formação continuada e os modelos e estratégias formativos para o desenvolvimento docente. Parte-se da análise do papel do formador, situando a complexidade de conceituar esse termo, assim como as fragilidades ainda presentes em sua formação. Defende-se a ideia de que a coerência entre a formação desejada para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. Em seguida, denotam-se diversos modelos e estratégias de formação continuada, com suporte na literatura científica e de estudos realizados pelos autores. Ao final, esboçam-se propostas para a melhoria da formação continuada desde a perspectiva do desenvolvimento docente, a serem implementadas pelos órgãos gestores e/ou pelas escolas.

Palavras-chave

Formação de formadores. Modelos e estratégias formativos. Desenvolvimento docente. *to be implemented by government agencies and/or by schools.*

Key words

Training of teacher educators. Formative models and strategies. Teacher development.

Introdução

Investigar a formação continuada e o desenvolvimento docente é um exercício bastante frequente nas últimas décadas. Discutir esses temas suscita o interesse de muitos educadores, alcançando uma importância que transcende âmbitos nacionais e uma crescente relevância investigadora (ANDRÉ, 2002; CUNHA, 2002; DIAS et al., 2009).

Uma das muitas razões para justificar este interesse procede da compreensão do importante papel do professorado no sistema educacional, principalmente se considerarmos as constantes reformas e as necessidades e exigências ante as novas demandas postas pela sociedade atual. Como assinala Freitas (1999, p.17),

[...] as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina [...] com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Por formação continuada entendemos o conjunto de “ações formativas deliberadamente organizadas da qual participam os professores posteriormente à sua formação inicial” (NUNES, J., 2001, p. 370). Essa formação é aqui situada na perspectiva do desenvolvimento docente. Esta refere-se a como atualmente os professores se desenvolvem e se desenvolveram em suas vidas pessoais e

profissionais nos mais diversos contextos, permeados pelas condições sociais, históricas e culturais. É um conceito potente, cuja abrangência e sistematicidade nos permitem analisar a formação continuada, englobando dimensões profissionais, pessoais e contextuais (HARGREAVES; FULLAN, 1996; NUNES, A. 2004).

A formação continuada na visão do desenvolvimento docente é concebida dentro de um *continuum* com a formação inicial. Pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua ressignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança.

Observando essa temática, temos a impressão de um vasto campo de conhecimentos que, apesar de bastante mapeado e explorado desde lentes das mais díspares, ainda permanece com partes obscuras e às vezes confusas, geradoras de muitos questionamentos. Poderíamos destacar, entre outros, o papel do formador na formação continuada e as estratégias formativas¹. Se, por um lado, esses elementos nos situam diante de uma tarefa desafiante e cheia de complexidade, de outra parte, nos instigam e aguçam o espírito investigador na busca de respostas, reflexões e, por que não dizer, novas perguntas. Discutir esses dois aspectos é o desafio a que nos propomos neste trabalho.

¹ Para uma compreensão mais ampla desses e de outros aspectos, indicamos Nunes, A. (2004).

1 Papel dos formadores

Dentre os diferentes elementos presentes na discussão sobre as modalidades e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente, destaca-se a reflexão sobre o papel dos formadores de professores ou formadores de formadores, revestindo-lhes de importante atribuição e responsabilidade. Concordamos com Escudero (1998), quando há muito nos advertia da necessidade urgente de dar atenção aos formadores de professores, pois os planos e métodos da formação não se operam por si mesmos. Para Vaillant e García (2001, p. 20), “os programas de formação para docentes não dão os resultados esperados devido, entre outras causas, a que os formadores responsáveis pelos programas carecem de formação adequada”.

No terreno da formação continuada, pouca atenção é conferida à formação dos formadores. Laranjeira et al. (1999) asseveram que a discussão sobre a formação, papel e especificidade do trabalho do formador ainda avançou pouco no panorama brasileiro. Mais recentemente, Statonato (2010) identificou como a formação de formadores, mais especificamente professores coordenadores de oficinas pedagógicas, mostra limites para lidar com a realidade da prática profissional dos professores.

A coerência entre a formação que defendemos para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o

desenvolvimento docente. Ao conceituar a formação como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam. A esse respeito Perrenoud (2002, p. 72) informa que “só um formador reflexivo pode formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de uma forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento do saber”.

A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola. Essa tarefa necessita ser revista ao mesmo tempo em que as discussões sobre a formação estejam avançando. Significa que também os formadores devem estar inseridos em um processo de desenvolvimento docente. Garrido (2000, p. 9) destaca que a atividade formadora é bastante complexa e difícil, haja vista seu caráter articulador e transformador, e porque, nas suas palavras, “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade”.

Como formador de professores, partindo da definição de Huberman (1994), estaremos entendendo todo aquele profissional que está dedicado à formação de professores, desenvolvendo seu papel no cenário de escolas, secretarias de educação, centros ou institutos de formação docente, uni-

versidades, escolas normais e institutos superiores de educação. Portanto, o formador também é um profissional docente, um professor.

No caso específico do Estado do Ceará, essa função também é desempenhada pelos coordenadores pedagógicos no âmbito das escolas. No contexto atual do Estado, esse profissional aparece como um dos importantes elementos na formação continuada dos professores. Consoante Garrido (2000) informa, é recente a inserção desses profissionais nas escolas e, principalmente, é nova a natureza formadora de suas atividades. Percebe-se, então, a necessidade de que esses profissionais também trabalhem em grupos, partilhem suas ideias, experiências, sentimentos etc., com seus pares, a fim de que também possam atuar junto ao professorado.

Embora utilizemos a expressão formador de formadores, é preciso esclarecer que na formação continuada esses profissionais são identificados sob diferentes denominações, como: instrutores, multiplicadores, assessores, coordenadores, técnicos, moderadores, formadores de adultos etc. Sobre essa questão, Lanier e Little (1986) encontraram uma grande variedade de tipos e origens dos formadores, além da dificuldade em definir sua identidade e responsabilidade como profissionais no desempenho dessa tarefa; dificuldade que é mais acentuada na formação continuada. Dentro dessa etapa formativa, as autoras assinalam que não é requerido um corpo de conhecimentos sólidos ou

formas gerais e especializadas de formação para que os sujeitos se tornem formadores. Mais de 20 anos depois, a literatura específica na área também não indica investigações que demonstrem grandes mudanças nessa realidade (VALLIANT, 2009).

Esta vasta denominação e a falta de unidade na formação do formador sublinham o caráter amplo e dinâmico dessa ocupação, que envolve atividades e responsabilidades diversas no campo da formação continuada, mas também da inovação, planejamento, avaliação e outros elementos da dinâmica escolar. Envolve também diferentes concepções sobre a formação continuada e, por conseguinte, acerca da função do formador.

Deste modo, podemos falar também de perspectivas diferentes para entender o papel do formador. Em uma perspectiva que prima mais pela racionalidade técnica, teríamos um modelo de formador instrutor; um formador especialista, transmissor de conhecimentos aos professores, que os assume apenas como receptores passivos. Na inteligência de Huberman (1994), as características do trabalho desse formador são: busca da compensação das carências do sistema, propondo melhoras desde uma perspectiva adaptativa; respostas aos professores em forma de receitas; consideração do contexto de formação como um consenso compartilhado; foco em tarefas e temas específicos do ensino; apresentação de soluções; reprodução de esquemas do ensino tradicional e apoio em modelos que hierarquizam a

formação geral sobre as aprendizagens da própria prática.

Nesse modelo, o professor se torna dependente do formador, valorizando o saber do especialista em detrimento do seu saber. Isto enseja uma circunstância de acomodação, conformismo e falta de problematização da prática docente. Entendemos que esse modelo de formador se adapta a determinados tipos de estratégias formativas – conferências, palestras, cursos especializados sobre temas específicos etc. – porém não pode ser predominante no cenário formativo dos docentes. Aprender exige entrega, participação, diálogo e contextualização.

Em uma perspectiva crítica e reflexiva, temos o segundo modelo de formador como um colaborador do processo formativo dos professores, contrapondo-se ao papel de controlador e dirigente. Nessa visão, o professor é o protagonista da sua formação e também atua como formador de si próprio e de seus companheiros. A figura do formador evolui de uma compreensão da mudança centrada no desenvolvimento individual, para um maior compromisso com a escola como organização que aprende (VAILLANT; GARCÍA, 2001).

Algumas características presentes nas atividades desse formador são

definidas como: a busca de superar a dicotomia entre formação inicial e continuada com opções criativas; o ponto de partida para os trabalhos é a prática docente, utilizando distintas estratégias de reflexão, como visitas, estudos de casos, simulações, análises de materiais didáticos, gravações etc.

Essas atividades são propostas com suporte em um enfoque investigador, proporcionando critérios próprios ao professor para que enfrente os dilemas da prática docente cotidiana. A reflexão teórica é introduzida como marco para analisar o que ocorre no processo ensino-aprendizagem, estando orientada a desenvolver fundamentação científica que proporcione maior coerência à atuação docente. O enfoque didático com os professores é o mesmo que se pretende que seja trabalhado com os alunos.

A ideia central caracterizadora do perfil desse tipo de formador é a de um profissional voltado a formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática; com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula.

A figura 1 nos ajudará a resumir melhor a ideia central expressa nos dois modelos de formadores.

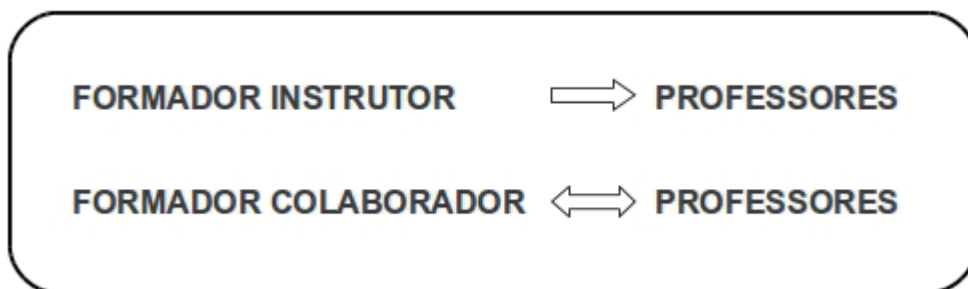


Figura 1 - Modelos de formador

O formador – isso é possível comprovar – é um elemento que exerce importante influência na natureza e na qualidade do processo formativo; qualidade esta relacionada diretamente à incidência da formação na prática docente. Na lição de García (1989), a relação entre o conhecimento pedagógico e como esse conhecimento é transmitido e trabalhado tem muita importância na formação docente. Deste modo, o currículo da formação passa pela ação docente do formador e é relevante na qualidade do processo formativo.

A discussão sobre o papel dos formadores também aparece no quadro da política educacional brasileira, no documento *Referenciais para a Formação de Professores*, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). Constatou-se que não houve na formação dos formadores um processo radical de atualização inserido em programas de desenvolvimento docente, criando soluções paliativas, nas quais a formação continuada assumiu caráter compensatório, o qual situou os formadores em um sistema de terceirização, sendo, portanto, os profissionais de fora da rede

estadual e municipal que passaram a assumir essas funções. Em alguns casos,

[...] a falta de quadros locais bem preparados, para exercer, de fato, a função de formadores de professores – que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho – geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor (BRASIL, 2002, p.47).

Ademais desses problemas, é preciso considerar que, sem uma rede de formadores definidos na formação continuada, as secretarias de educação perdem o controle sobre as ações desenvolvidas, inclusive desde o planejamento das ações formativas, tarefa que as secretarias devem acompanhar como gestoras das políticas públicas de educação.

Enfim, ao refletir sobre a importância dos formadores na formação continuada, não devemos nos esquecer de que esses formadores atuam nas instituições seguindo determinados modelos e estratégias formativos. Compreender tais modelos e estratégias

nos permite avançar na busca de uma formação continuada que chegue a constituir espaço de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências e ideias, cooperação, colaboração e integração teoria e prática (HARGREAVES, 1996; ZEICHNER, 1993); uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

2 Modelos e estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente

De início, esclarecemos que, apoiados em García (1994) e Ramos (1999), estamos compreendendo modelos como sistemas de referência que permitem estruturar e dar uma configuração conceitual às estratégias de formação continuada para o desenvolvimento docente. As estratégias são por nós definidas como as propostas que concretizam, na prática, os diversos programas/ações de formação continuada de professores.

Embora diferentes visões sobre o desenvolvimento docente possibilitem estratégias de formação continuada diversificadas, deve restar claro o fato de que, muitas vezes, a mesma estratégia pode estar inscrita em diversos modelos em função das intenções e dos interesses das pessoas que os implementam e que dela participam. Os rótulos sob os quais se denomina uma estratégia formativa não nos informam necessariamente acerca da concepção sobre a qual será trabalhada. Não se pode avaliar nem jul-

gar precipitadamente um programa de formação continuada, sem antes situá-lo em um contexto educacional específico, marcado por questões de ordem social, política, econômica, pessoal etc.

Na análise de uma estratégia formativa, é fundamental atender para o papel exercido pelos professores, pois é necessário desenvolver práticas formativas inscritas em modelos que os considerem protagonistas. Para isso, é preciso romper com esquemas de formação tradicionais, a fim de possibilitar aos docentes a vivência de processos formativos com múltiplas e dinâmicas estratégias, que lhes permitam constituir e refletir sobre seu espaço profissional, sua prática e contexto. Propicia-se, dessa forma, a criação de uma cultura de questionamento e colaboração (LIEBERMAN; WOOD, 2003).

Para abordar os modelos de formação, tomamos como referência a classificação proposta por R. Y. Ramos (1999). A esses modelos, iremos inserir as estratégias propostas por García (1994) e Santaella (1998). Entendemos que as classificações propostas pelos referidos autores nos serão especialmente úteis para pensar o desenvolvimento docente como algo mais concreto na prática educacional.

2.1 Modelo transmissivo

É um modelo centrado basicamente na transmissão de saberes, especialmente de cunho teórico. Há grande ênfase na figura do formador como um especialista que irá transmitir a grupos

de professores, em geral, heterogêneos e numerosos, conhecimentos e informações de naturezas diversas. As estratégias formativas inscritas nesse modelo situam os professores em um papel mais passivo, bem como reforçam uma dicotomia entre a teoria e a prática.

2.1.1 Cursos como estratégias de formação

Esta é uma das estratégias mais fortes e adotadas na formação continuada em distintos países. Quando falamos de cursos, podemos nos referir a uma ampla variedade de atividades, cuja duração, período, local e programação podem variar sensivelmente. Os cursos, no entanto, contêm algumas características básicas que os definem: presença de um especialista; plano de conteúdo determinado previamente; dirigido a grupos de professores, algumas vezes em grande número; por ocorrer fora da escola; e baseado, geralmente, na aquisição de condutas, competências, habilidades e destreza específicas (GARCÍA, 1994).

Muitas das críticas que se fizeram a essa estratégia estão centradas na ênfase conferida ao saber do especialista, na distância entre as necessidades da escola e o conteúdo dos cursos, na perda de autonomia docente sobre o próprio processo formativo, pois são atividades organizadas externamente, na falta de *feedback* entre professores e agências formadoras, na metodologia que privilegia a transmissão verbal e na dificuldade dos professores de aplicar na prática o que aprenderam por meio dos cursos.

Não obstante o fato de os cursos estarem centrados basicamente na aquisição de conhecimentos e habilidades, pode-se trabalhar essa estratégia com metodologias que possibilitem reflexão, crítica e indagação. Bell e Day (1991, p. 9) discutem as vantagens e desvantagens dessa estratégia de formação:

Vantagens: pode aumentar o conhecimento, pode melhorar as habilidades, os professores podem fazer escolhas do que é oferecido, provê oportunidade para refletir sobre a prática profissional, pode ser em tempo completo, pode levar a mais qualificações, pode melhorar a perspectiva de promoção.

Desvantagens: pode ser muito teórico, as escolhas são determinadas pelos provedores, pode não refletir as necessidades da escola, pode não ter aplicação prática em sala de aula, ignora o conhecimento especializado do professor, pode ter um custo alto, pode requerer longo período de comprometimento.

Acreditamos que, em combinação com outras estratégias formativas, avaliadas devidamente e dentro de condições que propiciem o desenvolvimento do pensamento e autonomia do professorado, os cursos são importantes espaços de aprendizagem. Sem considerar esses aspectos que acabamos de mencionar, os cursos constituem atividades contingentes e isoladas, que pouco contribuem para o desenvolvimento docente e, em consequência, para a melhora da prática educativa.

2.2 Modelo autônomo

O modelo autônomo se fulcra na noção de que o professor tem capacidade e deve dirigir o próprio processo formativo, baseando-se no princípio de que os adultos aprendem melhor quando iniciam e propõem a atividade de desenvolvimento docente. Está consoante, portanto, com os princípios da aprendizagem adulta e da carreira docente. As estratégias formativas aqui são escolhidas pelos professores, que não estão satisfeitos com as ofertas formativas propostas pelo sistema oficial, e também pelos que tencionam ampliar a própria formação, adequando-a às suas necessidades reais e interesses.

Nesse modelo, podem ser incluídos os congressos, jornadas, simpósios, seminários, encontros e outros eventos contingentes dessa natureza. Todas essas são estratégias que permitem reunir grandes grupos de professores em um período curto, oferecendo-lhe uma informação especializada e com o objetivo de trocar experiências, analisar temas específicos, obter informações etc. (CHAO, 1992). São estratégias interessantes quanto à atualização de conhecimentos, ampliação de informações e conhecimentos de contextos distintos.

Outra estratégia consoante com o modelo autônomo é a licença ou financiamento para estudos e investigações, destinada à formação individual docente, que se pode concretizar em especializações, mestrados, doutorados ou em outros níveis de educação superior. A

grande vantagem é a possibilidade de aprofundamento e atenção a temas mais relacionados às necessidades pessoais do professorado, o que dificilmente se pode obter em outras estratégias de natureza assistemática.

Relativamente à autoformação no plano coletivo, é válido incluir os seminários permanentes (surgidos na Espanha nos anos 1970), que são atividades com caráter de estudo, análise e reflexão sobre um tema determinado pelos próprios docentes. Esses seminários aparecem como fórmula eficaz para “aperfeiçoar a formação do professorado, potencializar a reflexão em grupo, elaborar conjuntamente materiais de aula e investigar e experimentar novos modelos didáticos em um contexto participativo, dentro da comunidade escolar”. (XUNTA DE GALÍCIA, 1999, p. 59).

Santaella (1998) refere-se aos seminários permanentes como essencialmente voltados para que os professores possam não apenas conhecer, mas também participar da elaboração de currículos, adquirir competências referentes à intervenção educativa, conhecer e utilizar novos recursos e estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação, bem como adquirir informações do mundo científico e cultural que possam ser relevantes à prática pedagógica.

Algumas características importantes dessa estratégia são: estar formada por um grupo pequeno de professores que varia nos distintos contextos, mas não é superior a 13 participantes; aborda temas relacionados com a prática

profissional dos professores membros do grupo; possibilita que todos os componentes participem ativamente; dispõe um tempo específico semanal ou quinzenal para as reuniões; tem uma duração total entre 20 e 60 horas como máximo; está dotada de recursos financeiros; e privilegia a elaboração de uma monografia final. Não identificamos ainda essa estratégia no cenário brasileiro.

2.3 Modelo implicativo

O princípio central do modelo implicativo ressalta que o professor deve analisar, questionar e avaliar permanentemente sua prática, com o objetivo de melhorá-la e desenvolver-se na profissão por meio da reflexão pessoal e da interação com os demais. Sob esse ponto de vista, o professor tem um compromisso ético e político com a melhoria da educação. A reflexão sobre a própria experiência profissional passa a ser condição imprescindível. Como informa McCotter (2001), a reflexão em grupo possibilitada por esse modelo formativo cria uma atmosfera dialogal, crítica, de participação e colaboração. Os professores, assim, encontram apoio para mudanças significativas em suas práticas.

Esse modelo, denominado por García (1994, p. 334) de baseado na reflexão, enseja estratégias de desenvolvimento docente que “pretendem ser como espelhos que permitam que os professores possam se ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representa-

cional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”.

Para esse autor, as estratégias formativas derivadas do modelo implicativo/reflexivo podem ser situadas em dois grupos, aos quais acrescentamos o terceiro.

2.3.1 Observação e análise do ensino

No primeiro grupo, estão as estratégias que requerem observação e análise do ensino. Essas estratégias proporcionam aos professores a oportunidade de descrever sua prática, refletir sobre ela e trocar experiências com seus colegas. Santaella (1998, p. 291-300) as classificou da forma a seguir descrita.

- Estudos narrativos, nos quais se situam:
 - estudos biográficos – propõem o desenvolvimento do professor como um processo pessoal e subjetivo que deve estar bem relacionado à sua trajetória de vida. Redação, análise e comentários de biografias pessoais são estratégias muito utilizadas no âmbito do desenvolvimento docente. Os professores implicam-se como aprendizes adultos, adquirem poder porque suas vozes são escutadas e refletem sobre si mesmos com a ajuda de seus companheiros de trabalho. Nesses estudos, utilizam-se instrumentos como, por exemplo, os diários de campo; e
 - estudos de casos – baseados principalmente em situações concretas vividas pelos professores em suas

salas de aula. Esses estudos também derivam de suas observações e das observações dos alunos. Deste modo, criam-se oportunidades efetivas para que os docentes examinem, não apenas suas experiências pessoais e profissionais, mas também as de seus pares. Ao estudar casos concretos, os professores estabelecem maior vínculo entre a teoria e a prática, descobrindo os dilemas morais e éticos do ensino.

- Conversação entre os professores: é destacada como promotora do desenvolvimento docente porque permite a reflexão, a confrontação de ideias, a investigação, o redimensionamento de significados. A esse respeito, Rust (1999, p. 371), referindo-se ao *Research Network Project*, cuja metodologia básica está nas histórias e conversas entre os professores, destaca que os participantes estão engajados “nessas conversações para aprender sobre o que significa tornar-se um professor e para suportar o desenvolvimento profissional”. As histórias que permeiam as conversações, por conseguinte, são peças importantes na descoberta, aprendizagem e formulação de um discurso sobre o ensino e acerca de si mesmo como professores.

2.3.2 *Análise da linguagem e do pensamento*

No segundo grupo de estratégias, estão aquelas que pretendem contribuir para o desenvolvimento dos professores

por meio da análise da linguagem, de elaborações pessoais ou conhecimentos.

Análise dos construtos pessoais

Essa estratégia exibe-se como uma técnica para analisar as teorias implícitas dos professores, mediante formas diferentes: entrevistas, grupos, autoinformes etc. Com efeito, ajuda os professores a tomarem decisões como aprendizes e docentes estratégicos, ampliando conhecimentos, entendendo a si mesmos e constituindo sua formação em interação com a realidade. Destacamos a seguir alguns passos para a análise dos construtos pessoais dos professores, partindo de uma adaptação dos estudos de García (1994).

- Descrição – os professores explicitam suas concepções sobre temas concretos de sua prática profissional, por exemplo, a avaliação da aprendizagem;
- exploração – o momento para conversas e leituras teóricas sobre o tema;
- reconhecimento e intercâmbio – os professores buscam perceber as diferenças entre suas descrições sobre o tema e as teorias estudadas, e as compartilham entre si;
- etapa de negociação – buscam-se os acordos em grupo de professores para chegar a uma definição consensual sobre o tema; e
- revisão – contrasta-se a nova definição com as concepções que os professores tinham no início da análise.

Análise do pensamento por meio de metáforas

Essa estratégia parte da ideia da metáfora como importante forma de linguagem que utilizamos para definir a realidade cotidiana, e procura conhecer o modo como os professores compreendem, experimentam e expressam os acontecimentos vividos em sua prática profissional. Por meio de metáforas expressadas pela linguagem verbal ou visual, é possível aproximar-se do conhecimento dos professores sobre o ensino, refletir em conjunto a respeito desses conhecimentos e impulsionar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O uso de metáforas, analogias e narrativas pode ajudar os professores a conhecerem a si mesmos, bem como a analisarem melhor a implicação de suas concepções para o conhecimento docente.

2.3.3 Pesquisa-ação e apoio entre professores

No terceiro grupo de estratégias do modelo implicativo, estão aquelas voltadas para a reflexão, pesquisa sobre a prática e apoio dos professores entre si.

Formação continuada por intermédio da pesquisa

Centra-se na perspectiva do professor como um sujeito capaz de refletir, identificar e diagnosticar problemas de sua prática docente. Está baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, que ressalta a necessidade do professor como investigador capaz de teorizar sobre os

problemas práticos, desenvolvendo sua profissionalidade.

É preciso matizar a ideia de que existem muitos enfoques com relação à pesquisa-ação, todos com distintas ênfases e significados, porém, de um modo geral, prevalece a noção de que se envolver em um processo de investigação fortalece a autonomia docente e a consciência profissional, além de produzir mais conhecimentos e atividades essenciais à prática. Para Elliott (1997, p. 180), a expressão pesquisa-ação sugere que “o objetivo da reflexão consiste em melhorar a qualidade da ação em uma determinada situação mediante a busca de explicações e causas”.

É importante, então, tornar a pesquisa acessível aos professores, a fim de que possam investigar sua situação docente, por meio das mais diferentes formas, em interação com seus pares. Isto permite um clima de aprendizagem profissional, diálogo, produção de conhecimentos, integração teoria e prática, compreensão e discernimento da realidade de sua prática na escola e do contexto social, econômico e político no qual estão situados. Não nos podemos esquecer também de envolver outras personagens importantes presentes no cenário escolar: diretores, assessores etc. (NUNES, A., 2000).

Apoio profissional mútuo

Essa estratégia está baseada na ideia de que as atividades formativas vão seguidas de atividades de assessoria entre companheiros ou de assessores,

a fim de que o professor perceba a própria atuação para melhorar sua prática. Podemos classificá-la em três tipos, de acordo com os objetivos pretendidos (SANTAELLA, 1998).

- Apoio profissional técnico – consiste na transferência, por parte dos professores, do que aprenderam em seminários e cursos;
- supervisão clínica – também conhecida como apoio profissional de companheiros, que destaca “o elemento de ajuda entre companheiros para o desenvolvimento e integração de novos professores, incremento do diálogo e reflexão através da observação e incluso do ensino de companheiros”. (GARCÍA, 1994, p. 344). Essa estratégia requer que a escola desenvolva verdadeiramente uma cultura de colaboração, na qual se possam compartilhar o estabelecimento de metas e a tomada de decisões (HARGREAVES, 1996);
- apoio profissional para a indagação – desenvolve-se por meio de uma estratégia de pesquisa-ação colaborativa, com o propósito de proporcionar melhorias docentes, mediante uma análise dos processos de resolução de problemas do ensino (SANTAELLA, 1998).

Embora o apoio profissional técnico seja muito utilizado para designar atividades no modelo implicativo, consideramos que está mais relacionado a um modelo transmissivo. Pensamos que a supervisão clínica e o apoio profissional para a indagação transcendem o limite posto pela concepção de treino dos

professores, e se harmonizam melhor ao modelo implicativo. Tais expressões têm como cerne a participação ativa dos professores de forma indagadora e reflexiva, pois constituem importante veículo para ajudar os professores a se darem conta de valores, atitudes e suposições sobre a aprendizagem (L'ANSON; RODRIGUES; WILSON, 2003).

2.4 Modelo de trabalho em equipe

Este é um modelo cuja característica central reside na resolução de uma conjunção de problemas comuns por parte de um grupo de professores na escola. Supõe a participação dos docentes no desenho e planejamento da própria formação. É um modelo que se adapta prioritariamente à formação centrada na escola, sendo suas estratégias também compatíveis, principalmente com o modelo implicativo. Nesse sentido, Ramos (1999, p. 217) nos esclarece que a perspectiva colegiada está “centrada nas necessidades da escola, mais que nos indivíduos”.

Acreditamos ser importante ressaltá-lo como um modelo de formação, e não apenas como estratégia presente em outros modelos, porque põe relevo à temática da cultura colaborativa no trabalho docente. Para Avalos (1998), embora em diversos países, inclusive da América Latina (Chile, Argentina e Paraguai desde os anos 1980), a discussão sobre o trabalho colaborativo entre os professores não seja recente, esse é um tema profundamente atual e necessário nos processos formativos.

Um dos aspectos centrais desse modelo é a concepção do grupo como um espaço cuja criatividade e potencial de ação se mostram muito maiores do que quando os sujeitos trabalham de forma individual. O grupo permite e proporciona uma série de aprendizagens calcadas na colaboração, diálogo, confiança, responsabilidade compartilhada e ampliação de conhecimentos. Deste modo, promove “condições de muito maior vitalidade ao processo de formação”. (PONTE, 1994, p. 14). Por meio do trabalho em equipe, os professores dão suporte uns aos outros, fortalecendo-se como grupo profissional.

Esse modelo de formação continuada estimula os professores para que revejam e elaborem novos conhecimentos. Instiga também à transformação do ensino, refazimento do currículo e desenvolvimento – tudo por parte deles – de formas alternativas para pensar e aprender sobre seus alunos, experimentando e acessando o resultado de suas ações.

2.4.1 Processos de inovação curricular e formação em escolas

O princípio no qual se assenta essa estratégia formativa ressalta a colaboração entre professores, pais, alunos e toda a equipe da escola, como forma de refletir e analisar os temas importantes para o contexto educacional no qual estejam inseridos. A ideia central é de que os projetos de inovação educacional sejam pensados em grupos de trabalho, nos quais se encontre envolvida toda a comunidade educacional.

Esses projetos supõem a formação nas próprias instituições escolares, incluindo atividades diversificadas, nas quais os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola. Essa estratégia formativa privilegia alguns aspectos específicos que, segundo Santaella (1998), devem ser considerados:

- objetivos e âmbito de aplicação – conexão do projeto de inovação com o projeto pedagógico da escola;
- planejamento da elaboração do material curricular – características técnicas, recursos e temporalização;
- planejamento da aplicação experimental do material – forma e critérios de validação, participantes etc.;
- avaliação do processo e do material elaborado – critérios de avaliação, formas de levá-los a cabo; e
- detalhamento financeiro do custo do projeto.

A conexão do desenvolvimento docente com a ideia de mudança e inovação também pôs em marcha o movimento de formação centrada na escola, considerada como o cenário onde surge e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. A formação no próprio contexto de trabalho do professor possibilita que ele se implique de modo mais efetivo. Imbernón (1999) destaca que a formação na escola terá um papel de agente de mudanças e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento educacional da instituição escolar permite criar condições adequadas e

favoráveis para que os professores se formem.

Como exemplo mais concreto desse tipo de estratégia, no panorama brasileiro, podemos citar a experiência de uma escola para jovens e adultos da rede municipal de Belo Horizonte. Valadares (2002, p. 194) destaca que a formação teve os seguintes objetivos:

- 1) envolver alunos e professores na elaboração do currículo; considerando-os sujeitos do processo;
- 2) Compreensão do currículo numa perspectiva mais ampla;
- 3) Construção de um projeto interdisciplinar a partir da pedagogia de projetos;
- 4) Compreender os novos espaços da formação de professores.

Tais objetivos foram estabelecidos com base no diagnóstico de evasão e repetência constatado na escola. A formação foi desenvolvida de modo coletivo, com fundamento nos mais diferentes processos e projetos, como: a criação de uma oficina de ideias, na qual os professores trocam experiências, apontam sugestões e expõem seus medos e angústias; reuniões semanais para acompanhar e avaliar o projeto; seminários, cursos; participação em movimentos culturais dos mais diversos; discussão de temas sobre o novo perfil do profissional da educação etc. A defesa dessa formação é de que o professor nunca está pronto, sempre está se produzindo e, portanto, seu percurso formativo deverá estar sempre aberto ao novo.

A escola é o lugar primeiro para que práticas como essa possam ser

desenvolvidas. A formação continuada deve acontecer com base na realidade da instituição, nas necessidades docentes e nos projetos pedagógicos, contribuindo para que a escola constitua e fortaleça um espaço de crescimento para todos os que nela estão envolvidos.

Considerações finais

É necessário enfatizar a noção de que todos os modelos e estratégias aqui expressos não se excluem entre si, porquanto podem se complementar, dependendo do contexto, objetivos e metas a serem alcançadas na formação continuada; mas também dependendo da concepção de currículo, ensino, escola e, evidentemente, da clareza sobre o papel que o professor deve desempenhar. Do mesmo modo, é preciso definir também o papel e o lugar dos formadores.

É nosso entendimento a ideia de que a discussão e a implementação de estratégias formativas, por conseguinte, sejam elas de qualquer natureza e pertencentes a qualquer modelo, não podem ser dissociadas da compreensão sobre as necessidades e demandas de formação e do papel de professores e formadores, encontrando, com suporte nelas, o espaço e a voz desses protagonistas como partícipes ativos em suas trajetórias de formação. Ademais, qualquer que seja a estratégia formativa, esta só acontecerá se as condições adequadas e o tempo disponível para a sua formação forem garantidos a professores e formadores.

Por fim, sugerimos algumas propostas para a melhoria da formação continuada, desde a perspectiva do desenvolvimento docente, a serem implementadas pelos órgãos gestores e/ou pelas escolas:

- fazer levantamento e análise sistemática das necessidades formativas dos professores, promovendo junto deles uma reflexão sobre o tema;
- promover a discussão entre órgãos gestores e escolas, com vistas a buscar opções para o problema das condições e do tempo disponível para uma formação continuada de qualidade, que possa efetivamente incidir sobre a prática pedagógica do professor;
- ampliar as estratégias e modalidades formativas, oferecendo aos professores possibilidades de escolha, de acordo com suas motivações e necessidades, inclusive considerando que estão em diferentes etapas da carreira;
- desenvolver programa formativo dirigido aos formadores, discutindo concepção e significado da formação continuada e o conhecimento de novas estratégias e modalidades formativas, trazidas pela literatura da área ou por experiência de outros contextos;
- mapear o atendimento das escolas pelos coordenadores pedagógicos, identificando zonas mais problemáticas, áreas mais bem atendidas, necessidades singulares etc.;
- potencializar estratégias formativas, como a reflexão na/sobre a prática e a pesquisa-ação. Com isso, além de envolver de modo mais contundente e dinâmico os professores em sua formação, são oferecidas opções para sua principal demanda: a formação articulada à prática;
- fomentar a ideia dos professores como formadores de seus companheiros, não apenas pela troca de experiência, mas também por meio de estratégias como a observação, o uso de diários, seminários temáticos etc.;
- estabelecer critérios para seleção e formação dos formadores, sejam internos ou externos, bem como organizar o banco de formadores;
- ampliar e fortalecer as estratégias de formação a distância, facilitando, além do acesso a vários temas adequados às distintas realidades dos professores, o intercâmbio das diferentes regiões do Município, do Estado ou do País.

Referências

ANDRÉ, M. Política de formação docente. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-22.

AVALOS, B. School-based teacher development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 3, p. 257-271, 1998.

BELL, L.; DAY, C. *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002.

CHAO, M. A. R. *Planificación da formación do profesorado en Galicia*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 1992.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.): *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-56.

DIAS, A. M. I. et al. (Org.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1997.

ESCUADERO, J. M. Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, n. 317, p. 11-29, 1998.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 68, p. 17-44, 1999.

GARCÍA, C. M. *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989.

_____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madri: Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. Introduction. In: _____ (Ed.). *Understanding teacher development*. London: Cassel, 1996. p. 1-19.

HUBERMAN, S. *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique, 1994.

I'ANSON, J.; RODRIGUES, S.; WILSON, G. Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal Teacher Education*, v. 26, n. 2, p. 189-200, 2003.

IMBERNÓN, F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In: FERRERES, V. S.; _____ (Ed.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madri: Síntesis Educación, 1999. p. 25-34.

- LANIER, J. E.; LITTLE, J. W. Research on teacher education. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 527-569.
- LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2. p. 17-47.
- LIEBERMAN, A.; WOOD, D. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. In: LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003. p. 209-224.
- MCCOTTER, S. S. Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 685-704, 2001.
- NUNES, A. I. B. L. *La formación continua en la política educativa: las prácticas anunciadas en el Estado de Ceará (Brasil)*. Trabalho de Investigação Tutelado – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2000.
- NUNES, A. I. B. L. *A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas*. 2004. 712 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.
- NUNES, J. B. C. *A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar*. 2001. 835 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- PONTE, J. P. Formação contínua: políticas, concepções e práticas. *Aprender*, n. 16, p. 11-16, 1994.
- RAMOS, R. Y. Formación permanente del profesorado: entre la cantidad e la calidad. In: GÓMEZ, A. P.; RUIZ, J. B.; RASCO, J. F. A. (Org.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madri: Ediciones Akal, 1999. p. 208-255.
- RUST, F. O. Professional conversations: new teachers explore teaching through conversation, story and narrative. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, p. 367-380, 1999.
- SANTAELLA, C. M. *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE, 1998.
- STATONATO, S. C. *A formação dos formadores: uma análise do processo formativo*. 2010. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2009. 60 p. Relatório. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

XUNTA DE GALICIA. *Plano provincial de formación do profesorado na Galicia (1998-1999)*. A Coruña: Xunta, 1999.

ZEICHNER, K. M. Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, v. 19, n. 1, p. 5-63, 1993.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013

Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, SP: uma contribuição para o desenvolvimento profissional do professor

Teacher's trainings needs of elementary school in Presidente Prudente, SP: a contribution to the professional development of teacher

Carla Regina Calone Yamashiro*
Yoshie Ussami Ferrari Leite**

* Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no município de Presidente Prudente, SP. E-mail: carlayama@gmail.com

** Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, SP. E-mail: yoshie@fct.unesp.br

Resumo

Este estudo tem como objeto as necessidades formativas docentes e tem como objetivo investigar as necessidades formativas dos professores estaduais do ciclo I das escolas do município de Presidente Prudente, SP. A pesquisa teve caráter quanti-qualitativo e, como procedimento metodológico, foi aplicado um questionário para setenta e dois professores. Os resultados obtidos foram analisados a partir de autores que discutem o sentido atual da educação escolar, a formação de professores enquanto desenvolvimento profissional e a colaboração da análise de necessidades de formação como diagnóstico para a o planejamento de ações de formação contínua de professores. A pesquisa possibilitou a elaboração de indicadores de necessidades formativas dos professores pesquisados.

Palavras-chave

Necessidades formativas docentes. Formação e de professores. Função docente.

Abstract

The subject of this research is the teacher's training needs and its aim is directed to finding out what are the training needs of the teachers of the so-called "ciclo I" (First Stage) of teaching in state schools in the city of Presidente Prudente, São Paulo state. The research was developed through the quantitative-qualitative point of view and the methodological produce used was the application of a questionnaire to seventy two teachers. We were based in authors who discuss themes like the meaning of the school education nowadays, the professional development of teachers and the contribution of the analysis of the teacher's training needs like a diagnosis to plane action to the

formation of this professional. The investigation has enabled the definition of indices of the interviewed teacher's training needs.

Key words

Teacher's training needs. Teacher's formation. Teacher's social role.

1 Introdução e objetivos

Pesquisas a propósito das necessidades formativas docentes são uma rara preocupação dos órgãos e instituições responsáveis pela formação de professores, no auxílio ao planejamento de ações destinadas à formação contínua de professores.

Compreendemos, por um lado, que aspectos além da formação técnico-pedagógica do professor implicam no seu desenvolvimento profissional, dentre os quais a sua condição sócio-econômica, as suas condições de trabalho, a sua formação profissional e as suas expectativas a respeito da função docente e do papel da educação escolar na sociedade. Por outro lado, entendemos que a participação dos professores nas etapas de planejamento e avaliação dos projetos de formação contínua é de suma importância para que suas necessidades sejam satisfeitas e seu desenvolvimento profissional seja contemplado. No entanto, sabemos que essa participação docente é inexistente, quando não, mínima e limitada. Ao professor, geralmente, resta o papel de executor de tarefas e de atividades, que pouco repercutem no seu desenvolvimento profissional porque são oferecidas sem vínculo com o contexto escolar, em módulos sem continuidade e em horários extraordinários a sua jornada de trabalho.

Dessa forma, a tendência dos órgãos responsáveis pela formação contínua de professores em apresentar modelos prontos - que nem sempre atendem à demanda de necessidades expressas pelos professores - pouco contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois a maioria deles não se direciona pelas necessidades das comunidades e dos professores, mas pelas necessidades do sistema.

Nossa pesquisa, portanto, foi motivada pela problemática do descompasso existente entre as necessidades formativas docentes e os projetos de formação contínua de professores e respondeu ao seguinte questionamento: quais são as necessidades formativas dos professores estaduais de ciclo I do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, SP, sendo considerados os seguintes aspectos: as suas condições sócio-econômicas, a sua formação profissional, as suas condições de trabalho e as suas expectativas sobre a função docente e a formação contínua?

Assim, este estudo teve como objetivo geral contribuir com a área de formação contínua de professores, a partir do estudo das necessidades formativas dos professores citados. A partir deste objetivo geral, estabelecemos os três objetivos específicos, quais sejam: investigar as necessidades formativas

dos professores citados, a partir da caracterização das suas condições socioeconômicas, da sua formação cultural e profissional, das suas condições de trabalho e das suas expectativas sobre a função docente e sobre a formação contínua de professores; analisar as necessidades formativas segundo uma concepção de formação contínua de professores que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes no ambiente de trabalho desses profissionais; e, por fim, oferecer indicadores para a planificação de projetos de formação contínua de professores.

Dando sequência a este texto apresentamos os principais referenciais teóricos norteadores da nossa pesquisa, a descrição da sua metodologia e do seu desenvolvimento e, por fim, os seus resultados.

2 Referencial teórico

O estudo bibliográfico nos proporcionou condições para construirmos um aporte teórico sobre o sentido social da educação escolar, as especificidades da profissão docente, a perspectiva de formação contínua de professores como desenvolvimento profissional contínuo e o estudo de necessidades formativas no campo da formação de professores, assuntos que nos serviram de referencial para a reflexão dos dados coletados pelo questionário.

2.1 O sentido social da educação escolar

A formação de professores está diretamente relacionada ao sentido atribuído à educação escolar e à definição da função do trabalho docente na sociedade, pois os papéis do professor e da escola não estão separados do projeto de sociedade que se vislumbra.

Tedesco (2004) e Singer (1996) concordam a respeito da importância da educação escolar na implementação das bases da sociedade e entendem que a educação escolar é influenciada por diferentes representantes sociais fora da área educacional. Há uma crise na educação escolar cujas causas não residem isoladamente nessa área, mas sim, no conjunto das circunstâncias históricas e sociais associadas ao âmbito econômico e político da sociedade.

De acordo com Tedesco (2004), a crise de identidade da educação escolar resulta do conflito entre quantidade e qualidade de ensino. Depois da necessidade de expandir o ensino, o próximo desafio da educação seria garantir o mesmo grau de equidade qualitativa a todos. No entanto, há fatores de ordem econômica que interferem nas questões educativas. A educação escolar, nesse sentido, pode tornar-se um instrumento de satisfação das necessidades do mercado de trabalho apenas e não um instrumento de satisfação das necessidades sociais das comunidades.

Em concordância com Tedesco (2004), Singer (1996) também ressalta a interdependência entre as questões

educacionais, políticas e econômicas, defendendo a importância da participação política dos diretamente envolvidos no ensino, ou seja: professores e alunos. Segundo esse autor, o sistema educativo passa por uma crise que tem raízes profundas na alienação dos envolvidos no ensino escolar a respeito “das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social” (SINGER, 1996, p. 12).

A partir desses dois autores, compreendemos que a educação escolar tem encontrado dificuldade de construir e de assumir, por si própria e para si própria, um novo sentido dentro da sociedade atual por causa da restrita preocupação em subsidiar a atitude reflexiva do professor, do aluno e da comunidade dentro das escolas. Ao professor, ainda não foram proporcionados voz nem espaço suficiente para que pudesse interferir nesses projetos em favor de uma ideologia própria, com a finalidade de, assim, dotar de *sentido* a sua ação pedagógica e, conseqüentemente, construir a sua identidade profissional frente aos desafios e contradições da sociedade atual. É nesse sentido que defendemos que as ações de formação de professores, tanto inicial como contínua, contemplem a construção constante do sentido da ação desses profissionais para a construção de um projeto social mais favorável aos ideais dos alunos e comunidades para os quais trabalham.

2.2 As especificidades da função docente e o contexto de trabalho do professor: questões a se pensar no delineamento de ações formativas de professores

Entendemos que a articulação da análise de necessidades formativas aos processos de profissionalização e de formação docentes, a partir do contexto de atuação profissional do professor, é uma possibilidade de estratégia de formação que redimensiona tanto a função quanto a formação de professores, pois, supomos, pode contemplar a complexidade das características específicas do trabalho docente.

Imbernón (2000) define *profissionalização* como sendo o processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas de determinada profissão e afirma que os conceitos atribuídos às profissões não são neutros, são, de outra forma, produtos ideológicos e contextuais, uma vez que “as profissões são legitimadas pelo contexto popular” (IMBERNÓN, 2000, p. 27).

Acreditamos que, no processo de profissionalização docente, combinam-se elementos de ordem profissional e formativa, pois a construção do conhecimento profissional docente é um processo contínuo, construído no contexto profissional, durante a formação inicial e a atuação profissional do professor. Esse conhecimento é de natureza complexa, envolvendo a cognição, a experiência e a intuição, num processo direcionado por pressupostos éticos e políticos.

A especificidade do trabalho docente caracteriza-se, por um lado, por aspectos externos à própria docência, pois é uma profissão situada em um conjunto mais amplo da organização social do trabalho, sendo a sua função bastante direcionada por necessidades, muitas das vezes, não condizentes àquelas próprias do contexto interno da escola. No entanto, por outro lado, é uma profissão que constrói sua identidade específica, de modo fortemente marcante, por meio das relações que estabelece no interior de seu contexto cotidiano.

Pérez Gómez (1995), Tardif e Lessard (2007) e Roldão (2006) discutem como sendo um dos traços específicos da profissão docente as tensões provocadas a partir de uma dupla finalidade existente na educação escolar, distinguida por Pérez Gómez como as funções socializadora e educativa.

Segundo Pérez Gómez (1995), o papel mediador da escola é concomitantemente socializador e educativo (uma complementa a outra) e, por isso, a escola vivencia a constante tensão dessa duplicidade. A função socializadora da escola é responsável por amenizar os efeitos da desigualdade social, sem, contudo, suprimi-la, pois possui potencialidades que garantem aos indivíduos e grupos a possibilidade de se desenvolver intelectual, afetiva e socialmente, promovendo sua inserção social. Já a função educativa amplia e revaloriza a atuação da escola, pois atribui a ela um papel de contraste em relação aos princípios da cultura hegemônica, na medida em que pro-

porciona a reconstrução do pensamento dos indivíduos e dos grupos por meio da reflexão. A prática e o desenvolvimento da reflexão, desse modo, são fundamentais para que a escola possa se colocar como uma mediadora da transformação do pensamento humano em contraste ao pensamento socialmente dominante.

Sendo assim, para atender a função educativa da escola, esse autor considera essencial a caracterização do trabalho docente como *hermenêutico-reflexivo*, uma vez que concebe o ensino como uma atividade complexa, que ocorre em cenários singulares, determinados pelo contexto. O autor esclarece que o trabalho docente atua em um ambiente psicossocial vivo e em constante transformação, no qual interagem múltiplos fatores e condições. Nesse ambiente, o docente enfrenta problemas imprevisíveis de ordem prática, que requerem opções éticas e políticas e que, portanto, a mera interferência técnica ou a aplicação de uma regra procedimental pré-determinada não contempla a complexidade das situações educativas. Para essa concepção de prática docente, o conhecimento docente é construído na atuação pedagógica, sendo resultado da combinação entre a investigação das situações do ambiente educativo e a utilização dos instrumentos e ferramentas conceituais desenvolvidas pelo professor no decorrer da sua formação intelectual. Portanto, para esse autor, o componente básico da prática docente, aquele que especifica o trabalho docente, é o desenvolvimento da reflexão.

Para Pérez Gómez (1995), a natureza da profissão docente é *artística*, porque lida na prática com situações sempre únicas, e é também *reflexiva*, porque requer a reconstrução constante do pensamento docente sobre sua prática e sobre outros aspectos de ordem ética, política e cultural, originários das situações reais de interação no ambiente escolar.

Tardif e Lessard (2007, p. 31), por sua vez, redimensionam a docência, conceituando-a como um *trabalho interativo*, porque “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Extrapola, pois, os limites da definição dos trabalhos que lidam com a matéria inerte, pois se caracteriza pela própria complexidade do seu objeto de trabalho, ou seja, o ser humano. As interações inerentemente estabelecidas entre o trabalhador e o seu “objeto trabalhado” são dimensionadas por fatores que ultrapassam a dimensão meramente técnica. A reflexão e a interação, portanto, passam a ser componentes essencialmente relevantes para as relações de trabalho que envolvem o ser humano como “objeto de trabalho”, pois “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 20). Segundo esses autores, a presença de um outro sujeito na relação com o trabalhador conduz para um novo modelo de relação de trabalho, baseado na interação humana, caso contrário,

corre-se o risco de impor ao ser humano uma natureza não própria da sua humanidade, mas manipulada para fins de dominação, repressão e subjugação.

Especificamente a docência, por sua vez, é um trabalho interativo porque a interação com o “objeto humano” está no centro do trabalho do professor. A docência, “enquanto trabalho de interação, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 11). Esses traços distintivos originam-se da própria interação, no contexto escolar, entre os professores e seus alunos e entre os professores e demais agentes escolares.

De modo análogo a Pérez Gómez (1995) e a Tardif e Lessard (2007), Roldão (2006), por sua vez, acrescenta que a definição da função docente é histórico-social e que depende de fatores extrínsecos e intrínsecos à profissão, o que redimensiona a atuação docente, ampliando os limites da mera atuação técnica para uma atuação ética, política e social frente à natureza da docência. É nesse sentido que Roldão (2006, p. 5) defende “a *centralidade do conhecimento profissional* como factor decisivo da distinção profissional”, ou seja, essa autora reconhece a importância da autonomia como componente fundamental na especificidade do profissional docente, na atualidade. Ainda para essa autora, o ato de ensinar é o traço distintivo da profissão docente e essa função específica “já não é hoje definível

pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas, ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas” (ROLDÃO, 2006, p. 2). Roldão (2006) cita como características do conhecimento específico do docente a sua *natureza compósita*; a *capacidade analítica*; a *natureza mobilizadora e interrogativa*; a *meta-análise*; e por fim, a *comunicabilidade e a circulação*.

Ao relacionarmos as especificidades do trabalho docente à formação de professores, compreendemos quais características impõem-se como necessárias ao cultivo de uma formação que melhor contemple a complexidade da profissão docente. Nesse sentido, ao conceber o trabalho docente como um trabalho de natureza *reflexiva, artística* (PÉREZ GOMÉZ, 1995), *interativa* (TARDIF; LESSARD, 2007) e *compósita* (ROLDÃO, 2006), concordamos com Imbernón (2000) ao afirmar que a formação de professores deve ser redimensionada para atender as finalidades de superar a mera atualização técnica, possibilitando mais espaços de participação e reflexão do docente; e de estimular a sua criticidade, proporcionando a compreensão das contradições da profissão e das situações que perpetuam a alienação profissional.

Baseados, então, nesse aporte teórico exposto até aqui, entendemos que a formação de professores, capaz de contemplar a complexa natureza da profissão docente e de desenvolver um profissional apto a compreender as contradições próprias do seu trabalho, situa-se no contexto da própria escola e

empenha-se em motivar os professores a serem pesquisadores da sua prática e a se envolverem em processos de reflexão e de interação. A escola, desse modo, passa a possuir dupla função também na constituição do seu trabalhador, o professor: a função de profissionalizá-lo e a função de formá-lo permanentemente. A profissionalização e a formação do professor estão ligadas diretamente ao exercício de sua prática profissional e, portanto, podem articular-se entre si no ambiente da prática da docência, ou seja, o contexto escolar.

De acordo com essa perspectiva de formação, que integra a pesquisa, a formação e a profissionalização, a formação legitima-se quando contribui “para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2000, p. 45). Isto equivale a dizer que a legitimidade da formação se dá quando as aprendizagens repercutem nos sistemas de trabalho e, estes, por sua vez, na formação. É por esse motivo que acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor impulsiona o desenvolvimento institucional da escola.

A formação, portanto, vinculada à profissionalização e à pesquisa a partir do local de trabalho, configura-se numa possibilidade de desenvolvimento da autonomia profissional docente, na medida em que os professores e os futuros professores são motivados a refletirem sobre sua formação e profissionalização de forma articulada, por meio da pesquisa, que é realizada por eles próprios.

A análise de necessidades docentes, nesse sentido, configura-se como um instrumento capaz de direcionar ações formativas e também em um meio de formar professores no seu ambiente profissional.

2.3 A análise de necessidades formativas e o planejamento de projetos de formação contínua de professores

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades foi introduzida na área educativa, no final da década de 1960, para auxiliar no planejamento de processos formativos que respondessem mais eficazmente às exigências sociais. Ainda conforme essas autoras, por um lado, a análise de necessidades é entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos e, por outro, também é concebida como etapa do processo pedagógico de formação.

O estudo da análise de necessidades desenvolveu-se e aprofundou-se primeiro no campo da formação de adultos e depois no campo da formação contínua de professores. Vários autores¹, citados por Rodrigues e Esteves (1993), concordam que a negociação entre os

agentes envolvidos nos contextos formativos é fundamental para o sucesso das ações formativas para adultos, sejam esses, professores ou outros trabalhadores. O motivo dessa certeza é que quanto mais espaço os profissionais têm para discutir e deliberar sobre a própria formação, mais se envolvem ao longo do processo de formação. Dessa forma, tanto na etapa de determinação das necessidades formativas como nas de formulação e avaliação da ação formativa, a negociação leva o profissional a um envolvimento menos passivo no processo formativo.

Essa posição mais participativa do professor pressupõe situações formativas nas quais este poderá desenvolver faculdades intelectuais e comportamentos profissionais mais próximos de uma abordagem reflexiva sobre as problemáticas educacionais. Durante essas situações de formação, todo o conjunto de seu saber (pessoal, profissional, prático, teórico etc.) é acionado na busca de soluções e propostas para a satisfação das suas necessidades formativas.

Os projetos de formação de professores, segundo Rodrigues e Esteves (1993), podem ser direcionados no atendimento de necessidades levantadas de acordo com as seguintes perspectivas: do sistema, do formador ou do formando. Para essas autoras, dependendo dos objetivos de cada pesquisa realizada, o seu estudo pode evidenciar: os interesses sociais presentes numa dada situação de trabalho, revelando necessidades originárias de um coletivo; as exigências

¹ FERRY, G. Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes. Quelques points de repères pour la formation des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, n. 50.

JOBERT, G. Identité professionnelle et formation continue des enseignants, *Éducation permanente*, n.80.

DOMINICÉ, P.; ROUSSON, M. *L'éducation des adults et ses effets*. Problématique et etude de cas. Berne: Peter Lang, 1981.

do sistema educativo ou as expectativas e necessidades individuais.

Nesse sentido, conforme Rodrigues e Esteves (1993), no âmbito da formação de professores, duas perspectivas dominam a área de análise de necessidades: *a de ajustamento entre a “procura” de formação e a “oferta” e a de ajustamento da “oferta” à “procura” de formação*. Segundo as autoras, ambas as perspectivas residem no campo pedagógico, pois concebem a participação do docente no processo de levantamento e análise das necessidades, com a finalidade de contribuir para as relações pedagógicas entre formador e formando. A primeira no sentido de diminuir as resistências quanto aos objetivos, conteúdos e às estratégias envolvidos nas ações formativas. A segunda, por sua vez, tem uma finalidade mais formativa, a de garantir ao professor a posição de sujeito da sua formação, incentivando-o a desenvolver-se tanto pessoal como profissionalmente, a partir do processo de planificação das ações formativas.

Tomando por base o que foi exposto, reiteramos que a pesquisa sobre as necessidades formativas configura-se em um importante instrumento para o planejamento de projetos de formação contínua de professores. Tais pesquisas contribuem para levantar dados para a elaboração e avaliação de projetos de formação, além de possibilitarem o envolvimento do professor numa dimensão mais ampla do trabalho docente, pois possibilita ao professor a compreensão da fluência dialética entre o pedagó-

gico e o político, uma vez que ele se conscientiza das próprias necessidades formativas diante de seus contextos de atuação profissional.

Nesse sentido, a análise de necessidades formativas é um meio capaz de proporcionar ao professor a constante reconstrução da sua identidade a partir da reflexão do desempenho da sua prática dentro do contexto histórico-social no qual está inserido. O estudo das necessidades formativas, regido por pressupostos teóricos voltados para a concepção do *desenvolvimento profissional contínuo*, pode vir a contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua de professores, nos quais as atitudes reflexiva, crítica e autônoma possam ser colocadas em prática.

3 Metodologia e desenvolvimento da pesquisa

Tendo em vista nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo cujo instrumento de levantamento das necessidades formativas dos professores foi um questionário composto por quarenta e cinco questões, das quais quatro foram abertas e as demais foram fechadas.

Para apreendermos as necessidades desses professores, partimos do pressuposto de que é importante conhecer as suas condições socioeconômicas, culturais e profissionais, bem como as suas expectativas e percepções a respeito da educação escolar. Isso porque as necessidades formativas têm

relação com a formação, mas também com as condições de trabalho e com as condições sociais, econômicas e culturais nas quais vivem os docentes. Também são relevantes, para a compreensão das necessidades dos professores, as suas representações sobre os papéis da escola e do professor na sociedade, porque essas representações revelam sobre quais perspectivas esses professores planejam e atuam no seu trabalho².

A aplicação dos questionários foi realizada no mês de dezembro de 2007, para todos os professores das escolas estaduais que possuíam o ciclo I, do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, as quais totalizavam onze. Havia, na ocasião, cento e onze professores lecionando em classes regulares de 1ª a 4ª séries³, dentre os quais dezesseis docentes (14,41%) se recusaram a preencher o questionário ou estavam em licença saúde. Foram distribuídos, então, noventa e cinco questionários, dos quais setenta e dois retornaram, correspondendo a uma amostra de, aproximadamente, 76%. Os dados coletados pelo questionário foram ta-

² Garcia (1995, p. 65), ao citar estudos realizados por Showers, Joyce e Bennett, declara que dentre as descobertas feitas por esses autores nas suas investigações sobre formação contínua de professores está a conclusão de que “o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino”.

³ Não compõem esse número as classes de educação especial, pois são atribuídas a professores com especificações formativas para essa tarefa.

bulados com o auxílio do *software* SPSS⁴ e foram organizados em sete itens, por meio dos quais pudemos analisar as necessidades dos professores pesquisados a partir: do seu perfil socioeconômico-cultural; da sua formação profissional; das suas condições de trabalho; das suas expectativas sobre o papel da escola, o trabalho docente e a formação contínua de professores; quanto aos conteúdos das disciplinas de Matemática, Português, Geografia, Ciências e História; a partir das suas demandas em relação a outros conhecimentos escolares; e, por fim, a partir do seu conhecimento sobre documentos e programas educacionais oficiais, explicitadas longamente em Yamashiro (2008).

4 Resultados da pesquisa

Pesquisar as necessidades formativas do grupo de professores participantes deste estudo possibilitou-nos formular alguns indicadores para o planejamento de projetos futuros de formação contínua, quais sejam:

1. Devido à natureza *reflexiva*, *artística*, *interativa* e *compósita* da docência, a formação contínua de professores deve superar os meros modelos de atualização técnica, pelos quais vem sendo concebida;

2. A presença de professores na elaboração, implementação e avaliação de ações formativas favorece a cons-

⁴ O software SPSS é um sistema de análise estatística e manuseamento de dados.

trução de projetos educacionais mais próximos da ideologia dos docentes;

3. O ambiente de trabalho do professor constitui-se num espaço de formação e de profissionalização, configurando-se, portanto, como local propício para o desenvolvimento de ações formativas capazes de superar modelos de formação, baseados apenas na racionalidade técnica. Conforme os dados da pesquisa empírica, 39% dos professores estão de acordo com esta afirmativa, pois apontam como primeira opção a escola como local preferido para a formação contínua, e 17,7% indicam, como motivação favorável para o êxito das ações formativas, a realização destas no horário de trabalho do professor;

4. A análise de necessidades formativas configura-se, por um lado, em um instrumento eficaz para o levantamento de dados para o planejamento de políticas públicas destinadas à formação contínua de professores. Por outro lado, configura-se em um procedimento formativo quando articulado aos processos de profissionalização e formação do professor;

5. A situação profissional dos docentes favorece ou impede o seu desenvolvimento profissional. Portanto, a articulação entre a situação funcional dos docentes com as suas condições de trabalho e com a sua formação contínua é fundamental para a compreensão das suas necessidades. Dessa forma, diante da situação funcional e das condições de trabalho dos professores participantes desta pesquisa, sugerimos que

a formação contínua desses profissionais se realize dentro da sua jornada de trabalho. De acordo com os dados levantados, 37,6% dos docentes dão aulas em mais de uma escola, dos quais 22,66% trabalham mais de quarenta horas semanais dentro da sala aula. Já 23,8% dos docentes apontam como ponto negativo para as ações formativas a sua realização fora da jornada de trabalho do professor e outros 18,8% dos pesquisados expressam ser desgastantes as ações formativas que possuem carga horária excessiva ou que sobrecarregam os professores com atividades extras;

6. A formação contínua dos professores pesquisados deve assumir o papel de conscientizar os professores em relação aos aspectos associados ao desenvolvimento e exercício da sua própria cidadania, além de conscientizá-los para a importância da formação da cidadania dos seus alunos, já que a pesquisa nos mostrou que a maioria dos professores pesquisados não assume um posicionamento atuante politicamente na sociedade. Cerca de 71% dos professores não vão a associações de bairro; 47,1 % não frequentam os seus próprios sindicatos e 80% nunca foram a nenhum encontro ou reunião de algum partido político;

7. A maioria dos professores pesquisados, 91,5%, demonstra disposição em investir em prol da continuidade dos seus estudos. No entanto, para que as aprendizagens veiculadas na formação contínua contribuam para o seu desenvolvimento profissional, é importante ter o cuidado de não incentivar políticas que

valorizem apenas a certificação e a mercantilização de processos formativos;

8. As ações de formação de professores devem levar em consideração as necessidades próprias de cada fase profissional docente. Sendo assim, 41,3% dos professores pesquisados (trinta e um professores) estão no final da carreira, o que torna relevante considerar as características próprias dessa fase como definidoras para as ações de formação contínua desses professores;

9. As ações formativas destinadas aos professores pesquisados devem auxiliá-los a superar o conflito, demonstrado pela pesquisa, entre as necessidades impostas pelo sistema educacional e as necessidades profissionais dos docentes questionados. Nesse sentido, a análise das dimensões política, cultural, social e ética do ensino dos conteúdos escolares faz-se necessária, além da discussão a propósito das próprias metodologias de ensino, pois proporciona o desenvolvimento da atitude reflexiva e crítica a respeito dos conteúdos disciplinares a serem selecionados para a composição dos currículos. O estudo reflexivo e crítico dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como das Propostas Curriculares para o ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, publicadas em 1986, pode ser o ponto de partida para analisar os conteúdos das disciplinas, uma vez que constatado, por esta pesquisa, que a maioria dos professores conhece regularmente esses documentos, 30,6% e 73,6%, res-

pectivamente. Ressaltamos que discutir e refletir sobre os conteúdos curriculares não significa impor ao professor propostas curriculares prontas, pois a imposição fere o princípio da autonomia docente. De outra forma, é necessário que o ajuste entre as necessidades dos indivíduos (professores e alunos) e do sistema seja possibilitado pelo diálogo e negociação entre os professores, comunidade e representantes de órgãos oficiais educacionais;

10. Os processos de formação contínua devem auxiliar os professores a compreender as suas próprias necessidades formativas para que possam buscar e reivindicar ações de formação contínua que efetivamente contribuam para o seu desenvolvimento profissional. Como demonstrou o levantamento de dados, 29,5% dos professores expressaram ser importante levar em consideração suas necessidades no planejamento de projetos de formação contínua;

11. Conforme os dados levantados pela pesquisa, 86,9% dos professores manifestaram não possuir conhecimentos suficientes sobre o FUNDEB e 81,7% alegaram não conhecer suficientemente o PNE. Desse modo, os projetos de formação contínua, destinados a esse grupo de professores, devem incentivar o estudo, a reflexão e a discussão desses documentos oficiais a fim de embasar teoricamente e motivar esses professores a exercerem um posicionamento crítico em relação aos encaminhamentos direcionados para a educação escolar do município de Presidente Prudente.

Referências

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, 1995. p. 339-353.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela; *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Cadernos da Anped*, Caxambu, 2006.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 1, p. 5-15, jan./fev./mar./abr. 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007. p.15-54.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática, 2004. 150 p.

YAMASHIRO, Carla R. C. *Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP*. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista , Presidente Prudente, 2008.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013

Um estudo sobre a formação do pedagogo e o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A study about pedagogue formation and the teaching of Mathematics in the first years of Elementary School

Simone Marques Lima*

Ademar de Lima Carvalho**

* Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFMT. Professora da rede pública estadual/MT.

E-mail: sivemar@hotmail.com

** Doutor em Educação/UNESP/Marília. Professor Associado do Depto. de EDU e PPGEDU/CUR/UFMT.

E-mail: ademarc@terra.com.br.

Resumo

O presente artigo é resultado pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso sobre a formação do pedagogo e o ensino da Matemática. Indagou-se: o professor graduado em Pedagogia, para ensinar a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfrenta que desafios? Optou-se pela pesquisa qualitativa interpretativa. Analisou-se a organização dos currículos de cinco cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de Mato Grosso e os depoimentos de oito professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Rondonópolis, MT. Os resultados evidenciam que os desafios enfrentados para ensinar a Matemática nos primeiros anos de escolarização se inserem em questões centradas, na formação do professor e na organização da escola, e têm, primordialmente, natureza pedagógica.

Palavras-chave

Formação de Professores. Pedagogia. Ensino da Matemática.

Abstract

This article is the result of a research conducted on the Master's Program in Mato Grosso Federal University on teacher education and the teaching of Mathematics. It was questioned: what challenges does the graduated Pedagogy teacher, in order to teach Mathematics, in Elementary School, face? It was chosen interpretative qualitative research. It was analyzed, five pedagogy licensing courses curriculum organization in the state of Mato Grosso and eight teachers' testimonies who work with public Elementary School, in the municipal district from Rondonópolis, MT. The results make evident that the challenges faced, to teach Mathematics in the Elementary School, are inserted in questions like teachers education and school organization, and they have, primarily, pedagogical nature.

Key words

Teacher Education. Pedagogy. Mathematic teaching.

Introdução

Este texto apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso intitulada: *A formação do pedagogo e o ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O presente trabalho insere-se nas reflexões sobre a formação de professores na dimensão crítica da educação e preocupa-se, sobretudo, com a formação do pedagogo e os desafios por ele enfrentados para ensinar a Matemática na 1ª e 2ª fases do II Ciclo do Ensino Fundamental.

O objetivo central deste estudo foi compreender e identificar como os professores dos anos iniciais mobilizam os conhecimentos matemáticos apropriados no curso de Pedagogia. Buscou-se, especificamente: dialogar com um determinado referencial teórico que possibilitasse a compreensão e interpretação dos dados da pesquisa; entender que concepção de ensino da Matemática embasa a prática pedagógica do professor; analisar o que pensa o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a sua formação; procurar identificar os problemas, as dificuldades e desafios que professores dos Anos Iniciais enfrentam para ensinar os conteúdos matemáticos aos alunos da 1ª e 2ª fases do II Ciclo. Com isso indagou-se: **O professor graduado em Pedagogia, para ensinar a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfrenta que desafios?**

A relevância acadêmica e social para este estudo está ancorada nos resultados das avaliações nacionais e internacionais acerca da qualidade do ensino básico no Brasil que têm dado destaque aos baixos índices obtidos com muita frequência em relação à aprendizagem dessa área do conhecimento. Nesta problemática, a formação docente tem sido apontada como um dos principais fatores de tais resultados. Atualmente, no país a responsabilidade pela formação do professor que ensina nos Anos Iniciais está centrada nos cursos de Pedagogia.

A pesquisa, então, partiu do entendimento de que a condição primeira para o exercício da docência implica em uma formação sólida teórico-metodológica sobre a matemática e os fundamentos pedagógicos, que possibilite o enfrentamento dos problemas e desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Referenciais teóricos e metodológicos

A pesquisa foi realizada baseada nos fundamentos teóricos-metodológicos de Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), Triviños (2006). A formação do pedagogo tomou como referencial teórico o pensamento de Bissolli da Silva (2006), Brzezinski (1996), Libâneo (1998), Pimenta (1996), Franco (2008), Sheibe (2007), Gatti e Nunes (2008). No estudo sobre a formação do pedagogo, constatou-se que o curso de pedagogia tem sido marcada por idas e vindas que ocasionaram a fragilidade e crise de identidade, contudo, com a aprovação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em 2006, definiu-se que é a docência a base de formação dos pedagogos.

Assumindo esta compreensão do pedagogo como professor por excelência, as discussões e reflexões aqui empreendidas detiveram-se em compreender a formação do professor na perspectiva crítica e emancipadora da educação, embasando-se em Freire (1987, 1999), Veiga (2009), Kincheloe (1997), Contreras (2002), McLaren (1997), Giroux (1997), Gadotti (1995), Saviani (1991), Carvalho (2005), Nóvoa (1992, 2009), Paro (2008), Pinto (2000).

Por outro lado, é importante ressaltar que as novas exigências postas à escola requerem que a formação do professor seja vista como um processo permanente de construção de conhecimento que ocorre ao longo da vida. Isso obriga a pensar e compreender a formação inicial dentro deste processo contínuo, em conexão com a formação continuada e as experiências vividas pelo professor no decorrer da vida profissional docente. Com esta finalidade buscou-se em Tardif (2002) e nas teorias de Shulman (1986; 1987 apud Montalvão; Mizukami, 2002), contribuições para tecer as reflexões sobre a constituição dos saberes dos professores.

Como a pesquisa almejava compreender aspectos relacionados à formação do pedagogo e os desafios para ensinar a Matemática, para tanto orientou-se nos fundamentos teóricos

na proposta de Educação Matemática Crítica. Nesta perspectiva, o ensino da Matemática deve ser organizado para apoiar ideais democráticos. Isso exige repensar a relação professor-aluno, bem como examinar a natureza do processo ensino-aprendizagem desta área do conhecimento. Assim, as aulas de Matemática devem considerar a vinculação desta ciência à realidade social do estudante, seus contextos, seus anseios e interesses, visto que o conhecimento matemático é contextualizado, crítico e emancipador, sendo subjacente às questões sociopolíticas, econômicas, culturais dos alunos e comunidade como defende (SKOVSMOSE, 2001).

Contudo, é importante realçar que o modelo de ciência que prevalece num certo momento histórico influencia as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem das quais derivam a mediação pedagógica e suas práticas, e reflete diretamente na ação pedagógica do professor em sala de aula.

As concepções de conhecimento matemático ora se apresentam mais próximas ao que é chamado de modelo tradicional de ensino, ora ao modelo construtivista (PIAGET, 1988, 1990; KAMII, 1987). Com foco principalmente no contexto histórico brasileiro, Fiorentini (1995) aponta algumas tendências presentes na práxis pedagógica do ensino da Matemática, quais sejam: a formalista clássica; a empírico-ativista; a formalista moderna; a tecnicista e suas variações; a construtivista e a socioetnoculturalista e assinala mais outras duas conside-

radas emergentes: a histórico-crítica e a sociointeracionista-semântica. Com isso em mente buscou-se compreender as concepções das interlocutoras desta investigação a respeito da matemática e seu ensino e aprendizagem.

Para desvelar o objeto de estudo, buscaram-se os dados empíricos da pesquisa no currículo de cinco cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso e nos depoimentos de oito professoras da rede pública municipal de ensino de Rondonópolis, MT.

Ao considerar estes currículos, não se desejou reduzir a formação deste educador à sua formação inicial, até porque, a formação de um professor não se limita à que se desenvolve na graduação, mas estende-se ao seu percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional; compreendendo-a como sendo “inconclusa” e por isso permanente. Tratou-se, tão somente, de considerar que a formação inicial se constitui instância essencial para o exercício do trabalho docente. Para estabelecer uma possível articulação entre como são organizados os cursos de Pedagogia no Brasil e o que as instituições de Mato Grosso estão propondo, considerou-se o estudo realizado por Gatti e Nunes (2008).

Para estas pesquisadoras, existe um descompasso entre o que as faculdades de Pedagogia oferecem aos futuros professores e a realidade encontrada por eles nas escolas. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas constatou-se um destaque enorme as

questões estruturais e históricas da Educação, com pouco espaço para os conteúdos específicos das disciplinas e para os aspectos didáticos do trabalho docente. O conteúdo da educação básica (Alfabetização, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) é pouco explorado nestes cursos, sendo abordado, superficialmente, nas disciplinas de metodologia e práticas de ensino. Observou-se, portanto, que os cursos de pedagogia investigados não conseguem articular teoria e prática e não oferecem aos futuros docentes os elementos necessários para se dar uma boa aula. Estes profissionais saem da faculdade sem saber o quê e como ensinar.

Ao contextualizar os aspectos desta formação no estado de Mato Grosso, pertinentes aos propósitos desta investigação, buscou-se entender que novos significados os professores, sujeitos deste estudo, têm dado à sua formação matemática apropriada no curso de Pedagogia frente às exigências impostas pela realidade concreta da escola.

Recorreu-se, portanto, a três instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos, especificamente a matriz curricular e as ementas das disciplinas que tratam da formação matemática do pedagogo a fim de conhecer as disciplinas, a carga horária e os conteúdos destinados à formação matemática do pedagogo; o questionário, no qual se indagou a respeito de dados pessoais de todos os professores que atuam com a Matemática nas fases delimitadas por este estudo na rede municipal, *locus da*

investigação; por fim a entrevista semiestruturada buscou, nos depoimentos das professoras selecionadas para o estudo, elementos que serviram de subsídios à compreensão do que é subentendido nesta questão de pesquisa.

Algumas informações relevantes sobre o *locus* da pesquisa

Emergiu, por ocasião deste estudo, a necessidade de ponderar que a rede pública municipal de ensino de Rondonópolis, MT, está organizada em Ciclos de Formação Humana tendo em vista que este modelo de organização escolar busca resolver os problemas da evasão e da repetência e traz uma reestruturação do Ensino Fundamental que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, seu conhecimento prévio, seus modos de aprender, a fim de dar respostas satisfatórias aos problemas colocados hoje pela sociedade e pelos alunos.

Essa mudança de paradigma com o abandono da lógica classificatória exige a busca de alternativas efetivas para garantir o avanço do discente no que se refere à progressão com aprendizagem. Nesta perspectiva, considerando os tempos e espaços, a ação educativa deve se dar na dimensão do trabalho coletivo que deve envolver toda a equipe escolar com vistas ao atendimento das necessidades individuais de cada aluno. Esta empreitada se apresenta para o docente como um grande desafio, sobretudo para o ensino da matemática, visto que,

situado no núcleo desta questão, cabe a ele não apenas a tarefa de transmitir conhecimentos, mas de criar as condições pedagógicas a fim de que os alunos possam aprender a pensar e construir conhecimentos. Trata-se, portanto, de complexo trabalho que requer um repensar do processo pedagógico-didático do professor.

Resultados apontados

A análise dos dados se deu pelo diálogo entre três fontes: as falas das professoras, os suportes teóricos buscados nos autores de referência para esta pesquisa e a realidade – do contexto em que as educadoras atuam, e dos currículos dos cinco cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, já referidos neste texto. Pretendeu-se com este diálogo elucidar quais são os desafios que o professor graduado em Pedagogia enfrenta para ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a análise dos dados, organizou-se da seguinte maneira: **A formação do pedagogo** enfoca que suporte o curso de Pedagogia oferece para o trabalho do professor com o ensino da Matemática; **O processo ensino-aprendizagem** tem como foco as concepções de ensino desta área do conhecimento; **A atuação do pedagogo no ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e problemas enfrentados** apresentam-se os desafios que o pedagogo encontra para ensinar a Matemática. Toda a discussão foi permeada pelo

diálogo em torno de limites, desafios e possibilidades, relacionados à formação do pedagogo e ao ensino da Matemática, que emergiram ao longo do estudo e, principalmente, dos dados da pesquisa.

Na dimensão da **formação do pedagogo** para o ensino de Matemática, nos currículos dos cursos pesquisados, sobressai a pequena carga horária destinada à tal formação, que atinge em média 4,5% da totalidade em cada curso. A metodologia aparece como aspecto fundamental da formação em detrimento dos conteúdos a serem ensinados pelo futuro docente. A fala das professoras, por seu turno, apontou a ênfase dada à formação insuficiente para o ensino de Matemática, que, para elas, é devida a dois fatores: o distanciamento entre o que é ensinado no curso e a realidade escolar; e a falta de articulação entre teoria e prática.

Disto se depreende que as educadoras entrevistadas demonstram entender que o curso de Pedagogia constitui-se num espaço de formação que, mesmo sendo um pré-requisito necessário ao exercício docente e tendo a obrigação de muni-los dos fundamentos para o ensino, não é capaz de prepará-los satisfatoriamente para atuar no ensino de Matemática.

Nos aspectos relacionados ao **processo ensino-aprendizagem** de Matemática no cotidiano escolar, constatou-se que a prática das interlocutoras orienta-se por pressupostos das tendências de ensino empírico-ativista, construtivista, socioetnocultural e sociointeracionista-

semântica. Há convergência nos discursos das docentes quanto à *concepção de Matemática*, no tocante à ideia de que a mesma faz parte do cotidiano do aluno, sendo entendida como ciência ligada à vida com a finalidade de resolver problemas do dia a dia. No que diz respeito às *concepções de ensino e de aprendizagem de Matemática*, o ensino aparece, majoritariamente, na perspectiva da construção, da elaboração, que dá maior valor ao processo do que ao produto na produção do conhecimento matemático.

No que se refere à **atuação do pedagogo no ensino de Matemática** na 1ª e 2ª fases do II Ciclo do Ensino Fundamental, a investigação evidenciou que: **os desafios e problemas enfrentados**, inserem-se em questões centradas na formação do professor, na organização da escola por Ciclos de Formação Humana, no aluno e na família do aluno.

A problemática da formação, no entendimento dessas educadoras, reside mais fortemente na apropriação insuficiente dos conteúdos matemáticos a serem ensinados. O fato é que as depoentes deixam claro em seus discursos que se percebem como agentes destituídos do conhecimento do conteúdo que precisam ensinar. Nesta condição, recorrem, principalmente, ao livro didático para transformar o conteúdo específico em ensinável.

Contudo, é preciso enfatizar que não basta ao educador saber o conteúdo matemático, como foi explicitado pelas docentes. Outros elementos são relevantes para que este conhecimento

específico em Matemática se transforme em conhecimento escolar. Para fazer a transposição didática, o professor também necessita da apropriação de conhecimentos que são base da docência, entre eles, os conhecimentos pedagógicos, do aluno e do contexto. Mostra-se importante, pois, compreender as peculiaridades que envolvem o trabalho docente ao ensinar Matemática em um sistema de ensino organizado por Ciclos de Formação Humana. É preciso, ainda, ponderar as particularidades que este sistema encontra no município onde as entrevistadas ensinam a disciplina em pauta.

Com efeito, ensinar a Matemática no contexto da escola organizada por ciclos exige que o desenvolvimento dos programas leve em conta uma visão da Matemática que seja flexível, de forma a propiciar meios para que o docente possa trabalhar com mais autonomia, respeitando o processo de maturação do aluno. É um trabalho desta natureza que permite uma elaboração e reelaboração por parte do aprendiz desde o primeiro momento em que ele se apropria das ideias básicas, até a fase do pensamento lógico-dedutivo.

Os desafios para o pedagogo ensinar a Matemática, que nos depoimentos aparecem como sendo ligados ao aluno e à família deste assumem, de fato, uma natureza pedagógica devendo também estar associados à temática do mal-estar docente. Os percalços de caráter pedagógico vinculam-se à avaliação e à estratégia de ensino a serem adotadas

no trabalho com classes bastante heterogêneas nos níveis de aprendizagem e ao problema *do deficit* de aprendizagem dos alunos, considerado pelas docentes como consequência da organização da escola em ciclos.

Em um sistema de ensino que permite a formação de turmas consideravelmente heterogêneas na questão das aprendizagens, como é o caso desta organização escolar, torna-se exigência basilar que o professor consiga ensinar alunos que se encontram em níveis de aprendizagem bastante diferentes dentro de uma mesma sala de aula. Na visão das depoentes, trata-se de um trabalho desafiador e complexo, não sendo, muitas vezes, possível obter resultado satisfatório com todos os educandos no tempo e espaço regulares da aula.

Por isso, consideram que, nesse contexto, é imprescindível aos alunos que continuam apresentando *deficit* de aprendizagem, mesmo depois das intervenções pedagógicas realizadas no período regular, que participem simultaneamente das aulas de Apoio Pedagógico. Ao enfatizarem a seriedade de o aluno frequentar essas aulas, apontam a ausência de compromisso dos pais com esse programa, visto que, por vezes, não enviam seus filhos para esses encontros oferecidos no contraturno.

A discussão não se esgota focando apenas a responsabilidade de pais, alunos e professores no tocante à superação das defasagens que os estudantes carregam ano após ano. O atendimento às necessidades de aprendizagem do

aluno requer, também, compromisso do sistema, que pela não garantia das necessárias condições de trabalho ao professor e ao aluno, pode contribuir para entravar o processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Um olhar atento permite identificar que, ao responsabilizar os familiares do aluno pelas dificuldades vivenciadas no ensino dessa área do conhecimento, o professor, na verdade, está dizendo nas entrelinhas, que precisa de ajuda para exercer sua função e, portanto, nomeia estes sujeitos como aqueles que podem oferecer o suporte necessário.

O fato é que, por detrás destes argumentos, esconde-se a problemática do mal-estar docente, visto que hoje os professores se percebem um tanto descontentes em termos profissionais devido à desvalorização por que passa o magistério. Eles vivem a realidade concreta desse desprestígio social e econômico da profissão, que se evidencia, entre outros fatores, em salários defasados e extensa jornada de trabalho. Este mal-estar ocasiona certa dificuldade para o professor se apropriar de elementos que podem melhorar a qualidade da docência, como, por exemplo, estudar, pesquisar, fazer cursos, e isso os leva a fazer incidir muitos dos problemas que enfrentam para ensinar Matemática aos pais e aos alunos.

É certo que a família precisa envolver-se na educação escolar da criança, por isso é necessário que a relação família-escola não fique restrita à dimensão das reclamações. Cabe, por-

tanto, à gestão escolar construir espaços de discussão quanto ao papel dos pais junto à escola e, sobretudo, apresentar esta temática para os momentos de formação contínua dos educadores. Também concorda-se que é imperioso que o aluno se dedique a aprender. Contudo, é preciso compreender que o nó do problema do ensino de Matemática não reside fortemente nesses fatores.

O fato real que precisa ser compreendido é que, desde a década de 1980, as propostas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as avaliações nacionais como, por exemplo a Prova Brasil, têm exigido que o conhecimento matemático se dê na perspectiva da resolução de problemas. Esta opção metodológica traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos se defrontam com situações desafiadoras para resolver e trabalham no desenvolvimento de estratégias de resolução. Porém, o docente enfrenta dificuldade por ser portador da visão de uma Matemática estanque, pronta e acabada, que é ensinada mecanicamente. O professor tendo sido formado nesse enfoque da Matemática tradicional formal julga mais tranquilo prosseguir realizando o ensino nesta perspectiva.

Logo, a questão se encontra em que sua experiência como estudante dessa disciplina, fortemente presente na sua formação é a de uma Matemática trabalhada de forma diferente da que está posta hoje, e o professor, mesmo depois do curso de formação inicial

continua ensinando esta Matemática formal. Faz-se necessário ao professor, conforme se pode ver, dar um salto da Matemática formal para aquela centralizada, quanto ao ensino-aprendizagem, na resolução de problemas.

Considerações finais

O até aqui exposto demonstra que o avanço na qualidade do ensino-aprendizagem da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontra-se atrelado a assuntos da formação do professor, acrescidos do cuidado que se deve ter com as questões relativas ao contexto em que se desenvolvem as atividades de ensino e às condições institucionais para isso.

É evidente que os cursos de formação inicial devem trazer em seus currículos elementos que permitam construir-se a base de conhecimentos necessários para o professor começar a ensinar Matemática – conhecimento dos conteúdos matemáticos a serem ensinados, seus conceitos fundamentais e a história de tais conceitos; o conhecimento pedagógico geral, que corresponde aos conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de Matemática e aos procedimentos didáticos necessários à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido.

No entanto, as análises realizadas neste estudo mostraram que o curso de Pedagogia não tem conseguido esgotar todos os conhecimentos necessários para o ensino de Matemática, também

porque alguns destes são construídos na ação e no contexto em que ocorre a atividade docente. Outra situação percebida, é que as pedagogas em foco apresentam defasagens de conteúdos que deveriam ter sido apropriados ao longo da educação básica. Isso permite desmascarar a ideia de que os alunos não sabem Matemática tão somente porque quem a ensina nos anos iniciais é o pedagogo, visto que as depoentes já apresentavam, na sua formação anterior ao curso de Pedagogia, dificuldades com essa área do conhecimento. Também é importante que se tenha a consciência de que ensinar Matemática nos anos iniciais representa um desafio, tanto para os pedagogos quanto para os licenciados em Matemática, já que um curso de graduação não consegue esgotar os conhecimentos necessários ao exercício da docência, o que requer a continuidade na formação do professor. Com isto, ele poderá buscar respostas aos desafios experimentados no dia a dia da sala de aula.

É interessante pontuar que, o elemento nodal do embaraço no processo de ensino e aprendizagem da área do conhecimento em questão consiste, em última análise, no fato de que os professores, em seu percurso formativo, conheceram a Matemática orientada pela perspectiva tradicional de ensino, mas, hoje, como docentes, precisam ensinar a Matemática cujo foco de ensino assenta-se na resolução de problemas.

Acredita-se, todavia, que ainda possa levar tempo para se efetivar este avanço e se implementar o ensino da

Matemática com esse novo enfoque. Implantar o ensino que se fundamente na reflexão e questionamento do que historicamente vem sendo praticado, com vistas a mudanças, afinal, requer trabalho árduo por parte dos programas de formação de professores e do sistema de ensino, assim como o engajamento dos educadores que atuam no ensino desta área do conhecimento em processos de formação continuada e autoformação

E assim compreendendo, apontamos como uma possível contribuição deste estudo, a urgência de se repensar a formação inicial e contínua do professor a partir das necessidades que se evidenciam na escola. Concordando com Carvalho (2005, p. 187), que a formação deve ser centrada na concepção de aprender, pois ser professor implica “preparação rigorosa e engajamento decidido no processo de autoformação permanente”. Os cursos de formação inicial precisam fornecer, além dos conhecimentos fundamentais para o ensino, elementos que contribuam para a construção da autonomia do professor, despertando o desejo nos futuros docentes por transcender os desafios que encontrarão na realidade da escola e incentivando-os a buscar seu desenvolvimento profissional.

O pedagogo que atua no ensino de Matemática nos anos iniciais, consciente dos limites da sua formação, deve, por isso, adentrar pelos caminhos da autoformação e formação contínua centrada na escola, aqui entendida como formação que procura dar respostas aos problemas que emergem no próprio

contexto escolar. Estes percursos devem ser permeados pela pesquisa que tenha a prática como ponto de partida, num movimento de ação-reflexão-ação, visando à melhoria da *boa qualidade da docência*, o que necessariamente passa pelas dimensões política, ética e técnica (RIOS, 2001), nesta área de ensino.

Contudo, é de fundamental importância lembrar também que a melhoria da qualidade no ensino de Matemática encontra-se vinculada às condições de trabalho e à valorização social da profissão engendradas pelas políticas de Estado, visto que, historicamente, a profissão do professor tem sido marcada pela sua desvalorização e pela ausência de condições necessárias à formação de qualidade e de condições dignas de trabalho.

Este quadro corrobora que é necessária a implementação de políticas públicas que, ao invés de cercearem o trabalho do professor e sua autonomia por meio do oferecimento de instrumentos que, aparentemente, destinam-se a ajudá-lo a realizar a sua própria aula, proponham-se de fato, a construir um projeto de valorização da formação de professores e de seu trabalho, ponderando a precarização e desvalorização social e econômica que têm revestido a profissão-professor e, ao mesmo tempo, desvelando a complexidade da natureza do trabalho docente.

Por outro lado, ainda que as condições de trabalho e a desvalorização socioeconômica impostas à profissão docente possam inibir o educador de

produzir a sua profissão na perspectiva do desenvolvimento profissional, como defende Nóvoa (1992), elas não têm o poder de anular a prerrogativa do professor de pensar e construir sua aprendizagem e, sobretudo, fazer-se professor. Impõe-se, ademais, que os professores entendam a formação também como autoformação.

Não se trata de isentar o sistema da responsabilidade de oferecer-lhes formação contínua de qualidade e trazer para o professor toda a responsabilidade por esta formação. Trata-se, isto sim, de mostrar que a construção da autonomia do educador passa pela dimensão de assumir a sua formação continuada como uma prática necessária para a constituição de sua identidade docente. É notório, portanto, que o professor que ensina Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental busque, incessantemente, um crescimento profissional por meio de estudo, a partir da sua necessidade de formação centrada na escola.

É oportuno, a esta altura, esclarecer que a formação continuada, tal como se defende, não tem como foco principal suprir lacunas deixadas pelo curso de graduação, mas representa um instrumento que pode ampliar a compreensão e superação dos desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem de Matemática no cotidiano da sala de aula.

Também consideramos significativo sugerir, no que se refere ao curso de Pedagogia e à formação para o ensino de Matemática, que se busquem a articulação entre teoria e prática e a aproxima-

ção entre a realidade escolar e as teorias estudadas no curso. A proposta consiste em que este último, sendo permeado pela pesquisa, ofereça ao discente a oportunidade de teorizar sobre a sua e outras práticas, concebendo a investigação como processo formativo inerente à prática do professor. Concomitantemente, essa formação deve procurar conscientizar os futuros docentes sobre a necessidade de um investimento profissional permanente, dada a natureza de sua atividade profissional, sempre considerando os aspectos relativos ao modo como a profissão é representada socialmente e às condições em que atuarão esses educadores.

Destas reflexões infere-se que o curso de Pedagogia deve buscar tecer um projeto educativo voltado à formação de um professor que se constitua num sujeito histórico, crítico e criativo, capaz de pensar sua própria condição de ser humano; que, sendo agente da práxis educativa, mostre-se apto a perceber-se como educador-educando; que, ainda como sujeito de seu próprio desenvolvimento, seja encorajado a apropriar-se da base de conhecimentos necessários ao exercício da docência; finalmente, que, tendo o compromisso político, ético e técnico, seja capaz de intervir na transformação da qualidade da educação matemática.

Portanto, se quisermos buscar o aprimoramento do ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como tem sido propagado pelo poder público, adquire relevância a con-

sideração de todas as facetas do trabalho do professor, já citadas neste estudo, e, sobretudo, que se problematize a formação contínua centrada na escola, no sentido de compreender como tem

sido pensado e utilizado o espaço que se dedica à tal formação no ambiente escolar, para que o mesmo seja realmente destinado ao estudo dos problemas surgidos no contexto da escola.

Referências

BISSOLLI DA SILVA, C. S. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. *Diário Oficial da União*. Resolução n. 1, 15.5.2006, n. 92, Seção 1, p. 11-12, 16 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, v. 3, n. 4, p. 1-38, 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rosa. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008. (Relatório final: Pedagogia).

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1987.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353 p.

MONTALVÃO, E. C ; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais de Ensino Fundamental: Analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Paulo: EduUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARO, Victor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época, 135 p.).

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em? <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 set. 2009.

SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 205 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed., 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

UFMT/CUIABÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Cuiabá: UFMT, [s.d.]

UFMT/CUR. *Graduação em Pedagogia – Licenciatura: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura*. Rondonópolis: UFMT/CUR, 2009.

UNEMAT. *Licenciatura Plena em Pedagogia - Campus Universitário Jane Vanini em Cáceres*. Disponível em: <<http://www.unemat.br/faculdade/faed>>. Acesso em: 18 jan. 2010.

UNIC. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Cuiabá: UNIC, 2010.

UNIVAG. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Várzea Grande: UNIVAG, 2007.

_____. *Plano de Ensino da disciplina Teoria e Práticas das Ciências e Matemática*. Várzea Grande: UNIVAG, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013

A racionalidade subjacente à práxis do professor no contexto da educação superior

The subjacent rationality to the teacher's praxis in the context of higher education

Isabel Magda Said Pierre Carneiro*

Ludmila de Almeida Freire**

Maria Marina Dias Cavalcante***

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: isabelmsaid@yahoo.com.br

** Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: ludmilafreire@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: marinadiasc@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis do professor bacharel no ensino superior. Inserida numa abordagem qualitativa de educação, a pesquisa se classifica como estudo de caso tendo como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *campus* Maracanaú, CE. Como estratégia de coleta de dados, realizou-se entrevista semi-estruturada com três professores. Os dados revelam as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados no início de suas carreiras e apontam a necessidade de formação pedagógica para uma melhoria de seu trabalho. Destaca-se a importância dos estudos sobre a formação para a docência universitária, pela valorização e ressignificação do saber prático do professor constantemente reconstruído em processos intersubjetivos, reconhecendo na práxis a dialeticidade da relação teoria e prática.

Palavras-chave

Trabalho docente. Saberes profissionais. Racionalidade pedagógica.

Abstract

This study intends to develop an analysis of some founding principles of the subjacent rationality of the BA teacher's praxis in higher education. Inserted in an educational qualitative approach, the research is classified as a case study as having the locus Instituto Federal de educação ciência e tecnologia (IFCE) in *campus* Maracanaú, CE. As strategy of data collection it was held semi-structured interviews conducted with three teachers. The data reveal the difficulties faced by those interviewed

early in their careers and highlight the need for pedagogical training to improve their work. We emphasize the importance of studies on university education for teachers; the recovery and redefinition of the teacher's practical knowledge constantly rebuilt on inter subjective processes, recognizing the practice of dialectic relationship between theory and practice.

Key words

Teaching work. Professional knowledge. Pedagogical rationality.

Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, e com maior intensidade a partir dos anos de 1990, são notórias no cenário dos debates em torno do trabalho docente novas tendências epistemológicas à base da formação do educador, propondo mudanças em direção ao delineamento de um novo paradigma pedagógico de formação. Contudo, esse movimento não está ocorrendo de forma homogênea. Os múltiplos olhares sobre os contextos da modernidade vêm constituindo um mosaico multifacetado de concepções, disputas e tensões.

O resultado legal dessa busca em traçar uma nova configuração de ensino manifesta-se nos documentos oficiais, como a LDBEN 9.394/96, as DCN's para Formação de Professores da Educação Básica e, mais recentemente, as DCN's para o Curso de Pedagogia. Ressaltam-se ainda as contribuições e reivindicações trazidas pelas diversas entidades representativas do movimento dos educadores.

Neste cenário, indagações são formuladas acerca da formação dos educadores com formação de 'bacharelado' que atuam na docência universitária. Não se questiona tanto o domínio do

conhecimento de suas áreas disciplinares específicas, como, principalmente, a pedagogia que fundamenta o seu trabalho como docentes. É reconhecido que aos profissionais de pedagogia cabe a produção de uma importante parcela de reflexão científica relativa aos processos de ensino-aprendizagem situados neste contexto de pós-modernidade. Contudo, esse empreendimento não pode prescindir de profissionais de outras áreas de domínio dos saberes que compõem o acervo de compreensão do mundo dos seres humanos.

Durante décadas vem se discutindo a formação de professores no âmbito dos cursos de Ensino Superior, os saberes necessários à sua prática, o papel dos mesmos na sociedade, a configuração dos bacharelados, tecnológicos, licenciaturas, os pólos a serem privilegiados nos cursos (PIMENTA, 1997; SAVIANI, 1996; SCHÖN, 2000), porém, a preocupação com a formação para a docência dos formadores universitários das diversas categorias de profissionais que atuam na sociedade não tem ocupado os debates com a mesma intensidade. Prioriza-se a formação para a pesquisa e predominam a dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino. A prática do professor universitário é

valorizada em relação ao domínio dos conteúdos específicos e à produção científica.

A necessidade de formação para a docência tornou-se objeto de consenso cada vez mais generalizado no contexto universitário constituído de profissionais que, embora dominem seus distintos campos do saber, não possuem formação específica para o trabalho pedagógico, esse considerado fundante de uma prática que se distingue das atividades de pesquisa. Mesmo quando essa formação existe, ela tem se resumido, muitas vezes, a uma disciplina de Didática no Ensino Superior ou a estágios de curta duração na graduação.

Grande parte dos professores, especialmente em início de carreira, não possui clareza a respeito da racionalidade pedagógica que perpassa a docência, calcando muitas vezes essa numa perspectiva conteudista, tecnicista. Podemos observar isso de uma maneira mais acentuada nos profissionais não licenciados, ou seja, bacharéis, oriundos das mais diversas áreas da ciência e que optam pela docência. Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A transformação do conhecimento científico numa linguagem pedagógica de compreensão dos significados e sentidos da matéria não acontece com tranquilidade para o aluno, o que afeta a articulação entre aquele conhecimento e a prática profissional à qual se destina. A isto

se acrescenta uma concepção técnico-instrumental da docência, além de que não se revela a compreensão do que seja o currículo por competência, proposto pelas diretrizes nacionais de formação.

Nesse contexto, as reflexões deste artigo, embora almejem consolidar um referencial de análise da racionalidade pedagógica que dá suporte ao trabalho dos docentes com formação de bacharelado, se constituem igualmente em elementos de análise da pedagogia universitária numa concepção apoiada em determinados pressupostos do que é o trabalho pedagógico e de princípios que o regem. Assim, pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis situada do profissional de educação em contexto universitário, assim como identificar elementos teórico-metodológicos que permitem a análise dessa prática e seus processos de construção. Em síntese, o estudo prossegue numa abordagem de epistemologia da prática.

A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus* Maracanaú, CE. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir de entrevista semi-estruturada realizada com três professores que atuam nos cursos de Ensino Superior da referida instituição, sendo um da área da Telemática, um da Indústria e um da área de Química e

Meio Ambiente. A entrevista foi constituída de questões voltada para as motivações, escolhas profissionais, trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e o impacto trabalho exercido na vida profissional do professor.

Na análise de resultados, as respostas fornecidas pelos docentes serão expostas e interpretadas de maneira a alcançar o objetivo de refletir sobre a formação dos profissionais que atuam no Ensino Superior.

2 Elementos imbricados na formação e na práxis docente – os saberes profissionais

A discussão sobre o trabalho pedagógico e, especificamente, o realizado pelo professor universitário, pressupõe que esse profissional em suas ações se fundamenta em saberes os quais estão relacionados aos pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais são definidos como saberes da ação que ao serem incorporados no trabalho só têm sentido nas diferentes situações vivenciadas pelos trabalhadores. Eles são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2002). Eles emanam de diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando um repertório de conhecimento unificado, pois mobili-

zam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

As investigações (CARNEIRO, 2007) sobre os saberes mobilizados e produzidos no contexto de trabalho do professor na Educação Superior têm revelado que a maior parte deles são fundados na experiência e integrados a uma cultura pessoal. Acrescido a isso, a docência universitária possui elementos próprios que emergem do perfil e status diferenciado que essa regência ocupa na sociedade. Esses elementos unidos às outras vivências desse professor coadunam com uma cultura universitária. Nesse sentido, afirma-se que a competência dos profissionais para lidar com as diferentes situações dos processos de ensino-aprendizagem se elabora durante a prática cotidiana, no processo de consolidação profissional. Na realidade, o professor, por não ter na carreira a exigência de formação profissional específica para a docência,

[...] incorpora os ritos de tradição nos saberes que desenvolve para ensinar, como a transmissão de informações as quais são adquiridas com a atuação profissional no mercado de trabalho ou lembrança de como fora a atuação de seus professores, sem o incentivo à cobrança de novos conhecimentos. (RAMOS et al., 2010).

A menção à experiência não se refere apenas a uma dimensão pedagógica, e sim a um quadro conceitual de produção de saberes que os professores produzem no seu cotidiano, num

processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem. A troca e a partilha de conhecimentos entre colegas de trabalho consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.

Por outro lado, há um reconhecimento de que para os diferentes profissionais realizarem seu trabalho não basta somente a experiência, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos para permitir a articulação com os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Os saberes pedagógicos dizem respeito às dimensões da Pedagogia ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais. Dessa maneira, são eles que fundamentam a ação do professor, possibilitando a esse profissional interagir com os outros sujeitos no contexto em que atua.

Os saberes especificamente pedagógicos são, por conseguinte, constituídos a partir do próprio fazer como elaboração teórica. Nos cursos de formação, os futuros professores poderão

adquirir “saberes sobre a educação” e “sobre a pedagogia”, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos, pois “a especificidade de uma formação pedagógica, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes refletir sobre o que se fez” (HOUS-SAYE, 2004, p. 32). Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos são produzidos na ação onde os profissionais da Educação confrontam seus saberes “sobre educação” e “sobre a pedagogia” nos diferentes contextos escolares e não escolares.

Essa relação dialética entre os saberes produzidos na ação e o aporte teórico dos diferentes profissionais aponta para a superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática que tem a visão de que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias e idéias preconcebidas. Nessa concepção, o saber é considerado como algo que é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura etc.) numa relação de aplicação, como muitas vezes se critica a pesquisa acadêmica a que se dedicam os professores universitários.

A própria dinâmica da Universidade, na realidade, não favorece esse desenvolvimento dialético entre teoria/prática, como se percebe nas atribuições delegadas ao professor universitário, que preconiza uma prática voltada para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O que se observa é a priorização

da formação do pesquisador e a menor ênfase no ensino e na extensão, tanto no que diz respeito à formação, como na maneira fragmentada que é vivenciada esses três polos. As concepções que predominam no meio acadêmico corroboram para percepção de que o importante na prática do professor universitário é o domínio de seu conteúdo específico e a produção científica.

A dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino manifestam-se numa prática marcada pela reprodução de velhas posturas assimiladas pelos docentes ainda em sua vida escolar. O professor sem a preparação necessária para exercer a regência termina por recorrer a modelos de professores que marcaram sua formação. A prática é frequentemente concebida apenas como a transmissão mecânica de conhecimentos, distanciando-se muito da possibilidade de ser um espaço para os alunos de compreensão genuína de seu campo de atuação.

Para além dessa concepção fragmentada do saber, considera-se que o trabalho do professor é uma práxis social. Esta noção entende que os conhecimentos teóricos e a prática estão em uma condição de interdependência na medida em que a “prática aqui é práxis humana total – tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela” (VASQUEZ, 1977, p. 234). Assim, a prática, em seu sentido mais amplo, tem fundamento da teoria, quando este

se encontra vinculado às necessidades do homem social. Nessa perspectiva, o trabalho docente se torna eminentemente práxis, entendida como uma determinação da existência humana para elaboração da realidade e não como uma atividade técnica dissociada da teoria:

Pela práxis o homem opera e age. Ela é o movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria separada da prática seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega. (SEVERINO, 2001, p. 46).

Essa compreensão aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Essa concepção de Masetto (2012) deixa entrever que o trabalho docente é

uma ação consciente, planejada, organizada e intencional, ou seja, que dá uma direção de sentido, um rumo à prática dos sujeitos e às suas intervenções interativas com outro(s) sujeito(s). Nessa acepção, é uma prática voltada para fins desejáveis na formação, conforme a concepção de homem e sociedade do educador, implicando, portanto, escolhas, valores e compromissos éticos:

O modo de relação que o professor estabelece com seus alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é decorrente da sua concepção de educação. Assim, questões morais acerca do tipo de sujeito que ele deseja formar pela sua atuação profissional não podem ser evitadas. A inclusão do aluno no interior do processo de ensino-aprendizagem enquanto sujeito ativo depende, notadamente, da postura do docente frente a essas questões. (THERRIEN et al., 2004, p.53).

O ato de ensinar, assim, implica um trabalho docente, isto é, supõe uma intenção consciente e organizada para converter os conhecimentos científicos em conteúdo de ensino. Essa conversão constitui “colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos” (LIBÂNIO, 2002, p. 35). Ensinar, portanto, é uma tarefa complexa na medida em que exige um “conhecimento consciente acerca da

disciplina, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho” (ZABALZA, 2004, p.111).

Outra característica da *práxis* é ser uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que determina, bem como transformar a prática que a concretiza. Considera-se, portanto, importante o triplo movimento sugerido por Schön (1992): reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ela possibilita a problematização das práticas e dos contextos em que estão inseridos, encontrando soluções para as situações complexas enfrentadas. A reflexão, entretanto, não é um processo psicológico individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ela é um conhecimento pleno de conflitos e contradições sociais e políticas e impregna o próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja nas instituições de ensino seja em outro lugar (PERÉZ GOMEZ, 1992, p.103).

Finalmente é interessante ressaltar que o trabalho do professor, ancorado na ciência da Pedagogia, caracteriza-se pela ação científica, planejada, intencional e reflexiva. Portanto, esclarece, transforma e orienta a *práxis* educativa, para finalidades sociais, políticas e coletivas, estabelecendo direção de sentido às *práxis*, dentro dos princípios da ética emancipatória; e organiza ações para concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da *práxis*. Portanto,

tem um papel específico importante, pois visa à formação de consciências e à humanização da sociedade.

3 Elementos empíricos que subsidiam a reflexão sobre o trabalho docente

Em relação à formação inicial dos docentes que atuam no IFCE, os três entrevistados possuem graduação na área da Engenharia, sendo dois engenheiros eletricitas, e o outro engenheiro civil. Ademais, todos possuem mestrado em suas áreas específicas de conhecimento.

O trabalho pedagógico docente está caracterizado pelas diversas formas de saberes e experiências adquiridas ao longo de sua história de vida e carreira profissional são o que aponta o entrevistado 1 quando afirma que a vivência em ministrar aulas particulares e o apoio que recebe do setor pedagógico da instituição onde trabalha são suas principais referências para o preparo da docência.

Na realidade, percebe-se que os professores exercem um saber experiencial, pois eles desenvolvem saberes específicos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Como afirma Tardif (2002) os saberes profissionais e experienciais possuem origem na prática cotidiana. O professor constrói a sua identidade vivenciando e realizando na sala de aula uma prática que o mesmo acha adequada, seja exercendo uma que obteve anteriormente ou construindo a sua própria metodologia.

Associado a essa experiência profissional, o entrevistado 2 destaca

os bons professores que teve em seu processo formativo os quais servem de referência na sua atuação docente:

[...] se você tem um bom exemplo você segue. Eu acho que eu tive bons exemplos. Então eu tento mais ou menos imitar esses bons exemplos. Bons exemplos que eu falo é na minha ótica, bons exemplos que me fizeram aprender, que me fizeram motivar, que me fizeram escolher a área, então, eu acredito que a gente é motivado por exemplos, eu sempre admirava a postura de professor, sempre idolatrava aquela forma de ensinar.

O entrevistado 3 ao reconhecer que no início de sua carreira profissional não se sentia preparado para ensinar, afirmou que sua construção como professor se deu a partir de algumas experiências na área, bem como por meio de uma prática imitativa. Com o aperfeiçoamento de suas ações, atualmente, ele busca, inicialmente, identificar o perfil dos alunos, conforme revela o seguinte depoimento: “Hoje, o que eu tento buscar é que a cada ano, aliás, a cada semestre, eu tento nos primeiros dias entender como é que é mais ou menos o perfil da minha turma, saber se é uma turma fraca ou uma turma interativa, as turmas são muito diferentes aqui”.

No que se diz respeito à formação continuada, os esforços dos professores são voltados para o aperfeiçoamento do saber específico da área que atuam e não para a docência. Isso é perceptível quando todos os entrevistados afirmam

possuir pós-graduação nas áreas em que atuam e nenhuma capacitação associada à prática de ser professor, apesar de acharem necessário. Especificamente sobre o Entrevistado 2, ele afirma: “Tenho só o mestrado em Engenharia Elétrica, eu também estou pesquisando coisas para escolher a minha área de doutorado, mas bem no início, eu penso em um doutorado na área de engenharia elétrica”.

Ao comentar sobre o papel da Instituição no processo da formação continuada, um dos entrevistados deixa entrever a carência de professores na área que atua, dificultando a “saída” destes para a realização de curso de doutoramento:

É complicado a instituição liberar um colega já que a gente tem poucos docentes nas áreas específicas. Então, aquele professor já tem uma área que está atuando, como a instituição vai liberar um professor para ele fazer um doutorado fora, se não tem outro que tome o seu lugar [...].

A dificuldade da liberação do docente para a realização de um mestrado ou doutorado é um desafio na visão deste entrevistado. Um outro professor destaca que o apoio institucional é fundamental e que a instituição deve servir de base para a implementação dessas formações a fim de que o docente possa proporcionar resultados para a aprendizagem dos estudantes. No âmbito dessa discussão, o entrevistado 3 se refere também a importância do estabelecimento de metas pela instituição desde

que a mesma elabore estratégias para que estas sejam cumpridas dentro dos prazos estabelecidos. Na concepção dos entrevistados, isso seria uma forma de motivação para os docentes.

Ao comentar que o trabalho docente possui um impacto na vida profissional, os entrevistados apresentam algumas noções sobre formação continuada. Um deles afirma que o aprofundamento teórico é necessário para ministrar uma boa aula e que serve também como base para novas pesquisas. Outro entrevistado possui a concepção de que a formação continuada significa continuar estudando, pesquisando e desenvolvendo planos e metas para a sua formação, tendo em vista a articulação desses conhecimentos na prática. A opinião do terceiro sujeito estabelece uma relação dialética entre o trabalho e a formação, ao afirmar que o próprio trabalho já faz parte de sua formação, pois em seu trabalho o mesmo já está se formando.

De acordo com os comentários dos docentes, existem profissionais que, ao terminarem seus cursos de graduação, se mantêm alheios aos avanços das pesquisas e teorias das suas áreas, mesmo com as mudanças que a sociedade vem passando, acabam se distanciando de novas práticas que poderiam facilitar o seu trabalho. Por outro lado, os entrevistados destacam que a forma mais adequada para essa “atualização” de novas práticas é a pesquisa, como ação coletiva, pois sabe-se que a mesma é de fundamental importância para o crescimento e trans-

formação da comunidade escolar tendo em vista que cada instituição desenvolve um trabalho relacionado com o seu cotidiano, com sua realidade. Eles apontam a pesquisa coletiva como uma possibilidade de atender às reais necessidades do ambiente institucional, das questões levantadas pela comunidade escolar, e as resoluções, as análises, serão do interesse do coletivo da instituição.

Sobre a profissão de professor, dois entrevistados possuem a mesma visão, ou seja, que é uma profissão gratificante e interessante, tendo em vista que os alunos reconhecem o seu trabalho como relevante para a formação e construção do ser humano. Um deles comenta:

Eu gosto de lecionar. É uma gratificação muito grande quando você chega no final do semestre e tem aquele reconhecimento dos alunos. As duas turmas que eu lecionei no final do semestre, eu sinto que eles gostaram da disciplina, aprendeu com a disciplina, reconhece o valor dos docentes [...].

Outra visão é destacada pelo entrevistado 2 que considera a profissão docente muito desvalorizada, já que, para ele, o profissional só é reconhecido quando possui uma titulação como mestrado ou doutorado e não pela capacidade que tem em ensinar, como ele afirma: “Eu acho uma profissão muito desvalorizada, porque nós somos valorizados pelo título, nós não somos valorizados pela capacidade que nós temos de ensinar”.

Diante dessa compreensão, o professor, na busca de sua profissiona-

lidade e na melhoria de sua formação, seja inicial ou continuada, deve ter uma visão ampla da sociedade e das relações de poder para ser capaz de situar sua profissão no contexto social brasileiro. É importante que o docente perceba que deve lutar pela transformação em suas condições de trabalho, por melhores salários e avanços na carreira, sem os quais de nada adianta o discurso da profissionalidade e da pesquisa enquanto forem mantidas as atuais condições de trabalho.

Sobre os fatores que repercutem diretamente em sua atuação profissional, os entrevistados afirmam que a falta de formação pedagógica, a estrutura institucional e do reconhecimento são fatores que ressoam. A infraestrutura é um ponto bastante questionado pelos três entrevistados, como um deles afirma: “Se a instituição possuísse uma estrutura mais acessível aos alunos, repercutiria a uma melhoria de sua profissão e no interesse maior dos alunos”.

Mesmo diante das dificuldades, em relação ao trabalho do professor e o papel da instituição, todos afirmam que não mudariam de profissão, pois admiram e gostam de lecionar, como pode se observar no seguinte depoimento:

Mesmo que eu tivesse oportunidade não mudaria [...] se tivesse mais oportunidade, eu me dedicaria mais aos estudos sempre na profissão de professor, eu me dedicaria ao doutorado, à pesquisa direcionada, a um laboratório específico, a criar um laboratório da minha área, então, isso daí é o que eu quero fazer.

O professor reforça que o aperfeiçoamento profissional seria algo que exerceria se tivesse maior disponibilidade. Outro entrevistado já pensou em mudar de instituição, pois a falta de avaliação por mérito e um ambiente agradável é necessário para uma melhor prática e atuação docente. A falta de uma infraestrutura abala a motivação dos alunos, desmotivando-os e ocasionando um maior aumento na evasão escolar.

Nesse contexto, os sujeitos apontaram que os docentes necessitam de um maior envolvimento com a instituição, pois vários deles não têm compromisso com a mesma tornando-se meros “dadores” de aula. Ou seja, profissionais que não participam das atividades que ocorrem na instituição, estando na instituição de ensino apenas para ministrar aulas, repercute na aprendizagem dos estudantes e no entrosamento entre os docentes.

Considerações finais rumo a uma nova perspectiva

Tendo em vista estabelecer parâmetros centrais para o estudo do trabalho docente do professor universitário com formação básica de bacharel, e focando questões relativas à prática situada desse profissional no âmbito da Pedagogia, o estudo foi desenvolvido sob o pressuposto da epistemologia da prática tendo a racionalidade pedagógica, a práxis, o saber da experiência, a transformação pedagógica da maté-

ria, a gestão escolar, a dialogicidade, a competência, a ergonomia do trabalho docente como fatores de apreensão da identidade docente.

Os dados da pesquisa revelam os esforços e as dificuldades que os entrevistados sentiram no início de suas práticas docentes e que, diante da ausência de um preparo adequado para o exercício da docência, se espelhavam em seus bons professores advindos da graduação.

Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma melhoria de seu trabalho, os entrevistados buscam a formação continuada em suas áreas específicas de conhecimento. Eles apontaram também que, mesmo diante das dificuldades do exercício da docência, não mudariam de profissão, pois se sentem gratificados com o reconhecimento dos estudantes.

A partir desses resultados, destacamos a importância dos estudos sobre a formação para a docência na Educação superior valorizarem e ressignificarem o saber prático do professor constantemente reconstruído em situações de trabalho intersubjetivo de dialogicidade, reconhecendo na sua práxis a dialeticidade da relação teoria e prática. A complexidade do saber ensinar, ou seja, da competência para o ensino universitário, requer a formação de um docente cuja identidade revela um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos.

Referências

- CARNEIRO, I. M. S. P. *A especificidade do trabalho pedagógico: a práxis dos profissionais de Pedagogia*. 2007. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça por uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 09-45.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.
- PERÉZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, F. C. et al. *Docência universitária: as especificidades da formação didático-pedagógica para o professor bacharel*. Março 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/28648989/Docencia-Universitaria-a-especificidade-da-formacao-didatico-pedagogica-para-o-professor-bacharel>>. Acesso em? 7 fev. 2012.
- SAVIANI, D. *A questão pedagógica na formação de professores*. Florianópolis: ENDIPE, 1996.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THERRIEN, J.; MAMEDE, M. A.; LOIOLA, F. A. Gestão moral da matéria e autonomia do trabalho docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-56.
- VASQUEZ, A. *Filosofia de práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013

O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial

The professional of support in regular education network: the precariousness of work with students in Special Education

Silvia Maria Martins*

* Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação pela mesma universidade. E-mail: s.martins@ufsc.br

Resumo

Este artigo apresenta o resultado da pesquisa de Mestrado desenvolvida durante o ano de 2010 e 2011 sobre o trabalho do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que possuem sujeitos da Educação Especial matriculados nos municípios de Florianópolis e São José. Investigou-se como a atuação destes profissionais tem sido organizada para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes comuns. A partir desta pesquisa, foram evidenciadas as problemáticas existentes neste cargo que agregadas, constituem elementos de um processo de precarização e intensificação do trabalho docente e demonstram, de forma explícita, o modelo de inclusão escolar que está sendo difundido nas políticas nacionais para Educação Especial.

Palavras-chave

Profissional de apoio. Trabalho docente. Educação especial.

Abstract

This article presents the results of the master research developed during 2010 and 2011 about the work of the professional of support in classes of Kindergarten and Elementary School which have special students registered in Special Education in the cities of Florianópolis and São José. It was investigated how the performance of these professionals has been organized to meet to help the special students of the Special Education in common classes. Considering this research, the existing problems were evidenced in this work position, if aggregated, constitute elements of a process of precariousness and intensification of teachers' work and demonstrate explicitly the model of school inclusion which is being broadcast on national policies for Special Education.

Key words

Professional of support. Teaching work. Special education.

Introdução

O presente texto tem como propósito apresentar dados da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação cujo objeto consistia no trabalho desenvolvido pelo profissional de apoio que atua com os sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino. A pesquisa tem como hipótese inicial que a presença do profissional de apoio tem se constituído em uma das principais estratégias desenvolvidas nas redes municipais de ensino para a realização das políticas de Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Tal hipótese se fundamenta pela percepção da incidência do profissional de apoio nas redes mediante aproximação com o campo empírico, primeiramente nas redes municipais de ensino da Regional Grande Florianópolis em que foram coletados dados referentes às propostas políticas para a organização do cargo em suas redes.

No desenvolvimento da pesquisa procurou-se investigar a atuação do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com sujeitos da Educação Especial matriculados.

Tomou-se como campo empírico duas redes constituintes da Regional Grande Florianópolis, Florianópolis e São José, e buscou-se acessar informações com os profissionais de apoio que atuam em ambas as redes.

Pretendeu-se, portanto, investigar durante o ano de 2010, de que forma a atuação dos profissionais de apoio

tem sido organizada no sentido do atendimento aos sujeitos da Educação Especial nas classes comuns, com foco nos seguintes objetivos específicos: dimensionar a incidência do profissional de apoio na classe comum na Regional Grande Florianópolis; identificar as denominações atribuídas ao profissional de apoio; analisar as atribuições previstas e realizadas para/pelo profissional de apoio; e caracterizar as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício. Estes objetivos contribuíram para caracterizar os profissionais de apoio na classe comum, identificando nomenclatura, formação, carga horária, atribuições, remuneração e forma de contratação. Tal aproximação possibilitou a análise da estratégia que muitas redes municipais vêm desenvolvendo para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Contextualização das políticas para Educação Especial no Brasil: uma análise de documentos

A partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil, e em diversos países, vêm ganhando contornos denominados como inclusivos calcados em orientações advindas de conferências internacionais, principalmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia (UNESCO, 1990) e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em

Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994). Porém, segundo Garcia (2004), outros documentos internacionais publicados por agências multilaterais como Banco Mundial (2000), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (RANSON, 2001) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) vêm reforçar o ideário de inclusão, propondo a conquista de uma “sociedade inclusiva”. O discurso que sustenta as políticas de inclusão “opera por meio de uma linguagem de mudança social, sugerindo ao leitor que estariam acontecendo modificações profundas na realidade social” (GARCIA, 2004, p. 104). No conjunto de tais proposições, a escola passa a ser concebida como um importante *locus* para a disseminação do ideário inclusivo.

No Brasil, em particular, esse debate ganha muita força no campo da Educação Especial com base na Declaração de Guatemala (1999) e de Nova Iorque (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006) indicando uma mudança no sistema de ensino, visando a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento. A proposta de universalização contempla os sujeitos da Educação Especial como um dos grupos incorporados pela política educacional, mediante ampliação da cobertura de matrículas (MICHELS et al., 2010).

O documento das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), um dos primeiros

a demandar aos estados e municípios a organização para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial em suas redes de ensino, indica que uma das possibilidades para o desenvolvimento do trabalho em classe comum seja a presença de um profissional para apoiar o professor, citando este como “professor de Educação Especial”. Este deveria desempenhar seu trabalho em equipe com os professores da classe comum no atendimento aos sujeitos da Educação Especial em seu processo de ensino-aprendizagem. Já o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta o apoio pedagógico como “monitoria ou cuidado”. Assim, ocorre uma mudança nas referências ao profissional que deveria apoiar o professor de classe no processo de ensino-aprendizagem do sujeito da Educação Especial, uma vez que este agora deve atender os alunos da Educação Especial em atividades de higiene, alimentação, locomoção e demais ações em que necessitem de auxílio no espaço escolar. Reforçando tal proposta, no ano de 2010, a SEESP divulgou uma nota técnica destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino em que demanda uma ação de cuidado e de monitoria a atendimento as questões “no âmbito da acessibilidade às comunicações e de atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010, p.

01). Diante das novas orientações para a função de profissional de apoio, pode-se considerar que de apoio ao professor na classe comum para a organização do trabalho pedagógico a ser realizado neste espaço, o profissional de apoio passou a monitoria e cuidado do sujeito da Educação Especial matriculado nas classes regulares de ensino.

As normativas mais recentes¹ voltadas à Educação Especial demandam uma forte imposição de que o AEE nas redes de ensino aconteça nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008, 2009). Tal ênfase enfraquece o trabalho da Educação Especial na classe regular, o qual perdeu a possibilidade de apoio pedagógico especializado e passou a assumir o formato de monitoria e cuidado. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis possui uma forte organização em termos de sala de recursos, que conforme se pode perceber a partir dos dados da pesquisa, é o local privilegiado para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, haja vista a forte caracterização em termos de monitoria e cuidado evidenciado nos relatos dos profissionais de apoio contratados para atuarem nas classes regulares junto aos sujeitos da Educação Especial entrevistados nessa rede. O município de São José possui o NEESPI com profissionais

especializados que segundo o “Caderno pedagógico: Educação Inclusiva” atende os alunos sujeitos da Educação Especial com oferecimento do AEE e orientações às escolas da rede municipal de ensino “no que se refere à educação inclusiva, através de assessorias sistemáticas [...]” (SÃO JOSÉ, 2009, p. 19). Embora o município de São José apresente questões pedagógicas no desenvolvimento do trabalho dos profissionais de apoio nas classes regulares, ao menos prescrito, não foi o que se constatou a partir das falas dos profissionais de apoio entrevistados na rede. A denúncia de abandono por parte do NEESPI às questões que se apresentavam nas escolas referentes aos sujeitos da Educação Especial foram fortemente destacadas. Portanto, o modelo atual para o atendimento educacional especializado encontrado em ambas as redes que serviram de *locus* para a pesquisa se destaca por um trabalho realizado de forma independente daquele realizado na classe regular.

Caracterização dos profissionais de apoio da amostra da pesquisa em Florianópolis e São José

No município de Florianópolis foram entrevistados 22 auxiliares de ensino de Educação Especial, abarcando uma amostra de 26,5% do total da rede municipal de educação que contabiliza 83 profissionais. Dos 22 auxiliares entrevistados apenas dois são do sexo masculino o que demonstra uma forte presença feminina nesta função. Na

¹ Esta pesquisa não incorporou o último decreto 7.611/2011, porém este documento também não enfatiza o trabalho na classe comum, apenas reafirma que o AEE aconteça nas salas de recursos multifuncionais.

rede municipal de educação de São José foram entrevistados 19 auxiliares de ensino para educandos com deficiência, todas do sexo feminino, abarcando uma amostra de 22% do total dos profissio-

nais de apoio em foco atuantes na rede, os quais somam 86.

Na tabela 1 apresenta-se o número total de auxiliares distribuídos nas duas redes de ensino pesquisadas.

Tabela 1 - Número de profissionais de apoio atuantes nas redes municipais de educação de Florianópolis e São José por categoria e etapa educacional

Município	Profissional de apoio	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Sub-total	Total
Florianópolis	Auxiliar de ensino de Ed. Especial Fixo	23	38	61	83
	Auxiliar de ensino de Ed. Especial Volante	04	18	22	
	Sub-total	27	56		
São José	Auxiliar de ensino para educandos com deficiência	17	69	86	

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Educação Inclusiva do município de Florianópolis e Secretaria Municipal de Educação de São José.

O município de Florianópolis possui duas categorias de auxiliar de ensino de Educação Especial: “volantes” e “fixos”. Os auxiliares volantes podem atender até três crianças, em turmas diferentes no mesmo período e na mesma instituição. Os auxiliares fixos desempenham seu papel especificamente em uma turma, podendo nesta sala frequentar um ou mais sujeitos da Educação Especial. Não há uma pré-seleção para a função de auxiliar fixo ou volante, dependendo exclusivamente da demanda de alunos da unidade educacional. Conforme informação recebida pela Gerência de Educação Inclusiva do município de Florianópolis, todos os auxiliares

são contratados como volantes, porém o que define se acompanhará uma ou mais turmas é a demanda de cada unidade e as especificidades dos alunos.

A Tabela 1 evidencia que o auxiliar volante é uma alternativa bastante utilizada na rede municipal de Florianópolis, principalmente no Ensino Fundamental que conta com 18 profissionais de apoio, totalizando 21% do total de 83 auxiliares de ensino de Educação Especial naquele município, embora predominem os auxiliares fixos.

Os auxiliares de ensino de Educação Especial podem atuar em mais de uma etapa educacional, mas os dados gerais da rede municipal de

Florianópolis indicam um predomínio de atuação no Ensino Fundamental, o que é esperado ao considerar que é no Ensino Fundamental que o número de alunos é maior, assim como o número de alunos que demandam o trabalho do profissional de apoio. Uma hipótese para a variação no número de profissionais de apoio para Educação Infantil com relação ao Ensino Fundamental refere-se à presença de um auxiliar de

sala para as classes de Educação Infantil. Sendo assim, já há a presença de um profissional a mais nestas classes, além do professor.

O Quadro 1 apresenta o número de profissionais de apoio presentes nas redes de ensino pesquisadas, além das matrículas de alunos das redes municipais e o número de crianças da Educação Especial matriculadas nas escolas regulares em cada município.

Município	Ed. Infantil				Ens. Fundamental				Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)			
	Matrícula inicial de alunos		Docentes	P.A	Matrícula inicial de alunos		Docentes	P.A	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Creche	Pré-escola	Anos Iniciais			Anos Finais							
Florianópolis	4.630	5.253	394	27	7.516	7.704	660	56	43	55	113	100
São José	1.669	2.879	304	17	6.725	6.499	629	69	14	26	101	48

Quadro1 – Matrícula inicial de alunos das redes municipais de ensino e número de docentes e profissionais de apoio nos níveis/etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos municípios pesquisados/2010.

Fonte: INEP/ Censo Escolar/ 2009 e IBGE cidades. Docentes/2009.

Os dados apontam que São José é o município que possui o maior número de profissionais de apoio atuando no Ensino Fundamental, já o município de Florianópolis, possui o maior número destes profissionais na Educação Infantil. Verifica-se por estes dados que a rede de São José se utiliza mais do trabalho do profissional de apoio que a rede de Florianópolis, tendo em vista o número de alunos sujeitos da Educação Especial atendidas pelos referidos municípios. O Município de Florianópolis possui 27

profissionais de apoio para atender 98 sujeitos da Educação Especial matriculados na Educação Infantil, sendo que São José possui 17 profissionais de apoio para atender 40 sujeitos da Educação Especial, matriculados na mesma etapa/nível educacional. No Ensino Fundamental, a rede municipal de Florianópolis possui 56 profissionais de apoio para atender 213 sujeitos da Educação Especial matriculados, já São José possui 69 profissionais de apoio contratados para atender 149 sujeitos da Educação Especial.

Uma possível explicação para tal fato é que a contratação deste profissional no município de São José acontece tendo por prioridade os casos diagnosticados com deficiência mental e/ou deficiência múltipla, o que amplia as possibilidades de “enquadramento” das características dos sujeitos. Já no município de Florianópolis, para que uma classe receba um auxiliar de ensino de Educação Especial, é necessário que esteja matriculado um sujeito da Educação Especial que apresente dependência na locomoção e/ou na higiene e/ou na alimentação e/ou ter risco de morte, o que acaba por delimitar em grande medida os casos a serem atendidos no município.

Retomando os dados apresentados no Quadro 1 foram contabilizados na rede municipal de Florianópolis, no ano de 2010, 311 crianças da Educação Especial matriculadas nas diferentes etapas de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, e 83 profissionais de apoio na rede. Já na rede municipal de São José, conforme os dados coletados, são 189 crianças matriculadas nas diferentes etapas de ensino que contam com o trabalho de 86 profissionais de

apoio. É possível afirmar, ainda, a partir de tais dados, que o trabalho do profissional de apoio fica restrito à monitoria e ao cuidado, há, também, insuficiência de profissionais para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial, indicando uma grande disparidade principalmente em relação aos dados de Florianópolis que apresentam 83 auxiliares para 311 crianças.

O número de profissionais de apoio volantes em relação aos fixos representa 1/3. Porém, ao analisar a quantidade de crianças atendidas por esses profissionais de apoio contratados como volantes, percebe-se que para exercer a função que cinco volantes entrevistados realizam seriam necessários ao menos mais 16 auxiliares fixos. Tal número tomaria proporções muito maiores, caso fossem analisados dados referentes à quantidade de crianças atendidas por todos os 22 volantes na rede de Florianópolis.

Serão apresentadas, no Quadro 2, a nomenclatura e as atribuições do profissional que presta apoio ao professor regente em classe com sujeitos da Educação Especial em cada município.

	Municípios	Nomenclatura	Atribuições
01	Florianópolis	Auxiliar de ensino de Educação Especial	“I-Participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudos na unidade educativa; [...] III -Aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa e Tecnologia Assistiva fornecidos pelos professores das Salas Multimeios; [...] V - Auxiliar o(s) aluno(s) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações do profissional especializado que o (s) acompanha (m);VI – Auxiliar o(s) aluno(s) em sua higiene conforme orientações do profissional especializado que acompanha o(s) mesmo(s), de acordo com as particularidades de cada aluno; VII – Auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas, apoiá-lo quando caminhar, ainda que tenha dificuldade e/ou colocá-lo e acompanhá-lo no andador, de acordo com as orientações do profissional especializado que acompanha o(s) aluno(s) [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 4).
02	São José	Auxiliar de ensino para educandos com deficiência ²	“Auxiliar o 1º professor no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, especificamente aos alunos com diagnóstico de deficiência: Ser mediador do conhecimento, auxiliando e orientando os alunos da turma em conjunto com o 1º professor; Participar da discussão do planejamento junto com o 1º professor e o supervisor escolar; O planejamento não deve ser diferenciado para nenhum aluno. O planejamento e as adaptações das estratégias devem ser discutidos por ambos, 1º professor e 2º professor; Devem ser possibilitadas trocas constantes entre o 1º professor e o 2º professor no trabalho com os alunos com deficiência; Não é recomendado trabalho diferenciado e individualizado com o aluno com deficiência em sala de aula ou em qualquer outro momento; Cabe ao 1º professor e 2º professor a responsabilidade de avaliar o aluno com diagnóstico de deficiência; O 2º professor irá acompanhar os alunos (turma) em todas as aulas, ou seja, educação física, educação artística, língua estrangeira, etc” (SÃO JOSÉ, 2009, p. 1).

Quadro 2 – Nomenclatura e atribuições do profissional de apoio nos municípios investigados.

² A Secretaria de Educação utilizava a nomenclatura segundo professor para designar o profissional de apoio que em 2010 passou a ser denominado Auxiliar de ensino para educandos com deficiência.

Conforme evidenciado, existem variadas atribuições, bem como nomenclaturas para designar o profissional que presta apoio ao trabalho dos professores regentes nas turmas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Também nos

documentos representativos da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2009), são encontradas diferentes denominações para este sujeito como: profissionais da educação para a inclusão, cuidador, monitor, profissionais da educação que atuam no apoio e profissional de apoio (BRASIL, 2010).

No que se refere às atribuições previstas para o cargo dos profissionais de apoio podemos destacar que em Florianópolis predomina a característica de cuidado já em São José são mais fortemente destacadas características pedagógicas. Embora nas entrevistas realizadas com as profissionais Auxiliar de

ensino para educandos com deficiência não tenha sido percebida diferenciação em suas atribuições.

A formação exigida para o exercício destes profissionais também foi foco de análise. Florianópolis e São José admitem, para a função, profissionais com formação em ensino médio (Magistério). Em São José (2009), o edital nº 008/2009, de processo seletivo para substitutos da rede, evidencia a ampla diversificação da formação exigida ao candidato à vaga de auxiliar de ensino para educandos com deficiência, o qual pode ter graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou simplesmente formação em nível médio/magistério.

	Municípios	Formação Inicial exigida para contratação
01	Florianópolis	Formação no ensino médio em Magistério, ou graduado ou estudante da 5ª fase em diante dos cursos de graduação em licenciaturas na área da Educação. (FLORIANÓPOLIS. Edital nº 003/2009 – Processo seletivo de substitutos) Diploma ou certificado de conclusão do curso de licenciatura Plena na área de Educação (FLORIANÓPOLIS. Edital nº 001/2009 – Concurso público).
02	São José	Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação em Educação Especial; ou Formação no Ensino Médio, com habilitação em Magistério (SÃO JOSÉ. Edital nº 008/2009 – Processo seletivo de substitutos).

Quadro 3 - Formação inicial dos profissionais de apoio nos municípios pesquisados.

As redes de Florianópolis e São José aceitam a formação em nível médio, porém não são homogêneas entre si quanto às atribuições dos profissionais, já que variam desde auxiliar os alunos nas questões relacionadas à higiene e

cuidado até o trabalho pedagógico junto ao professor de classe comum.

Outro ponto que merece destaque refere-se à forma de contratação destes profissionais, cujos dados serão apresentados no Quadro 4.

	Municípios	Forma de Contratação
01	Florianópolis	Concurso público e processo seletivo simplificado específico para a função. (Depoimento Gerente de Educação Inclusiva em 10/ 03 /2010).
02	São José	Processo seletivo simplificado específico para esta função. (Depoimento Coordenadora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva em 29/03/2010).

Quadro 4 - Forma de contratação dos profissionais de apoio nos municípios pesquisados.

Quanto à forma de contratação ambos municípios realizam processo seletivo e concurso público específicos para o desempenho da função. Porém cabe destacar que no início desta pesquisa o município de São José selecionava da listagem dos candidatos de processo seletivo para contrato temporário no cargo de professor regente, neste momento a entrevistada, responsável pela “educação inclusiva” do município expôs a angústia de alguns candidatos ao saberem que não desempenhariam o papel de professor de classe, mas de profissional de apoio, já que este último não recebe gratificação de incentivo a regência de classe³. Atualmente, este município desenvolve processo seletivo simplificado

para provimento de vagas ao cargo de profissional de apoio na rede.

Também se buscou conhecer a remuneração desses profissionais. Embora dos 22 entrevistados no município de Florianópolis apenas três trabalhem 20 horas, neste quadro, foram contabilizados também como 20 horas aqueles que trabalham em outras redes de ensino, ou em outras funções nas 20 horas restantes de sua carga horária, já que o interesse é analisar a remuneração dos auxiliares neste cargo.

A remuneração dos profissionais de apoio foi considerada pelos entrevistados, em ambos os municípios, como mais uma das formas de desvalorização profissional. Os próprios profissionais consideram a remuneração recebida como extremamente baixa, o não recebimento dos 40% de regência de classe é considerado injusto por parte dos auxiliares de ensino de Educação Especial no município de Florianópolis, já que trabalham com a mesma carga horária do professor regente de classe, sendo que em alguns casos precisam acompanhar a criança nos momentos do recreio para auxílio à locomoção, alimentação e higiene.

³ A gratificação de incentivo à regência de classe é uma vantagem de ordem pecuniária concedida ao professor em efetivo exercício em sala de aula, que atue na educação infantil, ensino fundamental (1ª a 4ª série), educação especial, educação física e educação de jovens e adultos (nivelamento/alfabetização), em razão do trabalho realizado, equivalente a 40% (quarenta por cento) do vencimento do cargo efetivo, correspondente à carga horária de efetivo exercício em regência de classe, podendo variar nas redes municipais de ensino. Disponível em: <<http://www.sea.sc.gov.br>> Acesso em: 20 mar. 2010.

Remuneração dos auxiliares de ensino de Educação Especial	20 horas	40 horas	Situação funcional
De R\$500,00 a R\$700,00	05	-	Substitutos
De R\$1.000,00 a R\$1.500,00	-	13	Substitutos
Acima de R\$2.000,00	-	01	Efetivo

Quadro 5 - Remuneração dos auxiliares de ensino de Educação Especial da rede municipal de Florianópolis.

No município de São José, não há o cargo de auxiliar de ensino de educandos com deficiência com a situação funcional efetivo, apenas por contrato temporário,

diferentemente de Florianópolis que realiza concurso público para desempenho deste cargo.

Remuneração dos auxiliares de ensino para educandos com deficiência	20 horas	40 horas	Situação funcional
De R\$700,00 a R\$850,00	13	-	Substitutos
De R\$1.000,00 a R\$1.800,00	-	06	Substitutos

Quadro 6 - Remuneração dos auxiliares de ensino para educandos com deficiência da rede municipal de São José.

Ao analisar os dois quadros, pode-se perceber que não há grande variação nos salários recebidos pelos profissionais de apoio atuantes nas duas redes de ensino pesquisadas, considerando que a informação foi obtida mediante declaração dos entrevistados e não houve acesso aos comprovantes de rendimento profissional dos mesmos. A diferença de valores encontrada refere-se à situação funcional dos profissionais de apoio apenas nas formas de contratação (de substituto para efetivo).

Outro tópico a ser analisado refere-se à carga horária de trabalho semanal dos profissionais de apoio que atuam nas duas redes. A maioria dos auxiliares

entrevistados em Florianópolis atua 40 horas semanais, uma vez que apenas 13,64% (três) dos 22 entrevistados atuam 20 horas. Contudo, entre os entrevistados que atuam 40 horas semanais, cinco trabalham em outros cargos além do de auxiliar de ensino de Educação Especial, tais como professor de classe regular de redes públicas, assistente técnico pedagógico e professores de escolas privadas. Foram contabilizados 14 auxiliares com 40 horas semanais na função de profissional de apoio, dentre estes, um atua como profissional de apoio na rede pública estadual.

Em São José, há grande incidência de profissionais da Educação Infantil

atuando 50 horas semanais, acumulando os cargos de professor ou auxiliar de sala na Educação Infantil em um período e de

auxiliar de ensino para educandos com deficiência em outro.

Carga horária semanal	Número de Auxiliares de ensino de educação Especial (Florianópolis)	Número de Auxiliar de ensino para educandos com deficiência (São José)
20 horas	03	01
40 horas com cargos diferentes	05	02
40 horas como auxiliar	14	07
50 horas (20h auxiliar e 30h como professora ou auxiliar de ensino na Ed. Infantil).	-	09

Quadro 7 – Carga horária semanal dos auxiliares de ensino de Educação Especial de Florianópolis e auxiliares de ensino para educandos com deficiência de São José.

Das 19 entrevistadas na rede municipal de São José, sete atuam 40 horas na função de auxiliar de ensino para educandos com deficiência, sendo que uma destas atua como profissional de apoio na rede estadual. Duas atuam 20 horas na função de profissional de apoio e demais 20 horas em outras funções.

Quanto à formação dos profissionais de apoio os dados demonstram

que, principalmente na rede municipal de Florianópolis, poucos não possuem cursos de pós-graduação *lato sensu*, e destes alguns já estão cursando. Já no município de São José o maior número de profissionais entrevistados possui graduação incompleta. Estes dados poderão ser melhor analisados com base nos dados do Quadro 8.

Formação	Quantidade de auxiliares de ensino de Educação Especial (Florianópolis)	Quantidade de auxiliares de ensino para educandos com deficiência (São José)
Ensino Médio	-	02
Graduação incompleta (cursando)	02	07
Graduação	04	02
Pós-graduação incompleta (cursando) (<i>lato sensu</i>)	05	03
Pós-graduação (<i>lato sensu</i>)	12	05

Quadro 8 – Formação dos Auxiliares de Ensino de Educação Especial e auxiliares de ensino para educandos com deficiência.

Neste tópico, o entrevistado respondia acerca de seu maior nível de escolaridade. Nenhum dos entrevistados possuía formação inferior à graduação no município de Florianópolis, já em São José foram encontradas duas profissionais cujo maior nível de formação era o Ensino Médio. Em Florianópolis, um dos entrevistados que é indicado no quadro como “graduação incompleta” está cursando concomitante à pós-graduação (este foi contabilizado nas duas categorias). Dos quatro respondentes contabilizados em “graduação completa”, um está, no momento, cursando sua segunda graduação, agora em Pedagogia, já que possui graduação em Letras. Este entrevistado foi contabilizado uma vez por referir-se ao mesmo nível de escolaridade. Ainda neste mesmo município, cinco entrevistados cursam pós-graduação em nível de especialização *lato sensu*, cujas temáticas estão relacionadas à Educação Especial. Dentre os 12 que já possuem pós-graduação, também *lato sensu*, há grande variedade de temáticas dos cursos tais como Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Educação Especial, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia, Interdisciplinaridade na Educação Infantil e Séries Iniciais, Psicomotricidade, Educação Especial e Gestão e Interdisciplinaridade.

Das sete que estão cursando graduação no município de São José, cinco cursam Pedagogia, uma profissional de apoio está cursando História e uma está cursando Letras. Dentre aquelas que já concluíram a graduação, oito possuem formação em Pedagogia e duas em Biblioteconomia. As pós-graduações que estão em curso são em nível de especialização *lato sensu*, destas, duas cursam Educação Infantil e Séries iniciais com ênfase em Educação Especial, e outra Educação Infantil e Séries Iniciais: Gestão e Ensino Médio. Uma das entrevistadas que já possui pós-graduação em Estrutura e Funcionamento dos Estudos de 1º, 2º e 3º grau está cursando sua segunda especialização em Educação Infantil. Esta entrevistada foi contabilizada uma vez por referir-se ao mesmo nível de escolaridade. Das cinco que já possuem pós-graduação, uma é formada em Psicopedagogia, uma em Práticas de Ensino e outra em Educação Infantil e Séries Iniciais.

Quanto à graduação dos auxiliares no município de Florianópolis, a predominância é o curso de Pedagogia, com uma significativa margem de diferença dos demais cursos. Dos entrevistados, quatro são graduados em Educação Física, dois em Letras e um em Geografia. Vale ressaltar que um dos graduados que na tabela é indicado com graduação em Letras também está cursando Pedagogia.

Graduação em:	Quantidade de auxiliares de ensino de Educação Especial (Florianópolis)	Quantidade de auxiliares de ensino para educandos com deficiência (São José)
Pedagogia	15	08
Educação Física	04	-
Letras	02	-
Biblioteconomia	-	02
Geografia	01	-

Quadro 9 - Cursos de graduação dos auxiliares de ensino de Educação Especial da rede de Florianópolis e auxiliar de ensino para educandos com deficiência do município de São José.

Os dados apontam que, em ambas as redes investigadas, a formação dos profissionais de apoio no desenvolvimento do trabalho com os sujeitos de Educação Especial em classe pode variar em diferentes áreas, o que pode representar uma indefinição do perfil profissional. Por outro lado, tal aspecto pode ser significado como uma ausência dos aspectos pedagógicos presentes nas propostas que proclamam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Michels et al. (2010) discutem a restrição dos processos de aprendizagem como consequência de um empobrecimento dos conteúdos trabalhados na educação básica e da falta dos aspectos pedagógicos que vem diluindo-se nos discursos presentes nas propostas da SEESP para a educação escolar de alunos da Educação Especial.

Deste modo, ao se considerar o empobrecimento nas questões pedagógicas divulgadas pelos documentos orientadores e normativos das políticas

nacionais voltados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, não há realmente nenhum impedimento para o profissional de apoio ser formado em Educação Física, Letras, Geografia ou Biblioteconomia, já que o desenvolvimento do trabalho com os sujeitos da Educação Especial se resume à monitoria, não sendo necessária, deste modo, uma formação específica.

Entretanto, se entendemos que a escola é o espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, como não pensar no aspecto pedagógico na educação destas e demais crianças presentes nesse espaço educacional? As políticas para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva enfatizam, conforme seus documentos representativos, a importância da socialização da criança nas classes comuns e deposita no atendimento educacional especializado, fora da classe regular, a grande contribuição para que a criança esteja “incluída” na

escola. A força dessa política consiste na criação de serviços públicos para o atendimento desses sujeitos, o que acaba não rompendo com o antigo modelo de atendimento na Educação Especial marcado pela segregação.

Pode-se relacionar os elementos aqui apresentados como empobrecimento nas questões pedagógicas, ausência de formação específica para atuar no cargo atrelado a uma indefinição do perfil profissional à categoria de desintelectualização do professor, tal como discutida por Shiroma (2003), como processo gradativo que vem se instalando no sistema educacional brasileiro por meio de redução de exigências de qualificação ou formação aligeirada que contribui para uma proposta de educação pouco alicerçada nos aspectos pedagógicos. A autora discute a função político-ideológica do conceito de profissionalização cunhado na política de formação dos professores para a educação básica no Brasil elaborada a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que se materializou nas orientações advindas do documento “Propostas de diretrizes para a formação inicial da educação básica, em cursos de nível superior” lançado em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação. O referido documento constitui-se de mais uma das iniciativas oficiais na implantação de um projeto político educacional para a formação docente cujo desenvolvimento deva se dar sob a forma de “[...] conhecimento experiencial designado como conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’

experiência” (SHIROMA, 2003, p. 03). Assim, como exposto pela autora, tem-se observado que tais ideias mantêm-se presentes para com os profissionais de apoio que vêm atuando nas escolas, sua formação deve se dar através da experiência desprovida da teoria no manejo com os sujeitos da Educação Especial.

Considerações finais

A partir da verticalização deste estudo, foi possível aprofundar as questões relativas à caracterização dos profissionais de apoio que atuam com os sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares de ensino. Tal aprofundamento possibilitou visualizar a desvalorização destes profissionais de forma mais ampliada e sistematizada. No tópico referente à forma de contratação, observou-se que na rede de Florianópolis o profissional de apoio pode exercer seu cargo em mais de uma turma no atendimento as crianças com as mais diferentes necessidades, o que caracteriza a complexidade da função. Já em São José, no que se refere à forma de contratação, o que chama a atenção é a não contratação por concurso público, isto é, o profissional de apoio, a cada ano, precisa passar por processo seletivo para permanecer no cargo, o que evidencia a rotatividade, consequência da não adaptação e/ou ausência de estratégias para sustentar estes profissionais no exercício da função.

A rede de Florianópolis ainda possui em seu quadro funcional uma

forma de organização do modo de função denominado “volante” que retira do profissional de apoio qualquer possibilidade de que este possa desenvolver seu trabalho voltado aos aspectos pedagógicos com os sujeitos da Educação Especial. Tal debate trouxe à tona a problemática da intensificação do trabalho docente que se refere à sobrecarga de trabalho que nas últimas décadas passaram a fazer parte das jornadas de trabalho dos professores. Oliveira et al. (s/d, p. 7) discutem o tema e acrescentam que:

Tudo isso vem somar a condições extremamente extenuantes de trabalho em que o professor já era submetido, extrapolando muitas vezes ao que é prescrito como sua atividade. Isto ocorre porque a escola pública no Brasil constitui-se em uma política pública “eficiente”, no sentido da sua extensão, ou seja, ela chega até os pobres e, por isso mesmo, traz para os professores outras tarefas que vão além do que determina sua função: cuidar da higiene, da nutrição, da saúde, entre outras necessidades dos seus alunos.

O conceito de intensificação, segundo Marin (2010), encontra-se nas caracterizações da precarização do trabalho docente, juntamente com tantas outras que tem constituído a atuação docente nas escolas e que foram identificadas a partir dos relatos dos profissionais de apoio entrevistados nas redes de ensino público municipal de Florianópolis

e São José. Variadas foram as formas que constituíam a precária condição de trabalho dos profissionais de apoio que são contratados para atuarem junto aos sujeitos da Educação Especial. Algumas questões foram identificadas nos municípios investigados e evidenciam a precarização do trabalho no espaço escolar como: ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, sobrecarga de trabalho ocasionado pelo número insuficiente de profissionais contratados para atuarem nas escolas, ausência de formação específica para atuar no cargo, baixa remuneração, ausência de espaços adaptados ao atendimento dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares.

A desintelectualização indicada por Shiroma (2003) pode referir-se à ausência de apoio à qualificação, e ainda à valorização do treinamento, da prática em detrimento do conhecimento teórico, elementos também evidenciados nos relatos dos profissionais de apoio.

Das caracterizações indicadas por Marin (2010) para identificar a precarização do trabalho docente a que mais fortemente foi identificada nos relatos dos entrevistados foi a categoria “desvalorização”. Esta categoria é apresentada sob diferentes formas, desde baixa remuneração até a forma de contratação destes profissionais, já que não é exigida formação especializada para atuar no cargo de profissional de apoio. O Outro destaque refere-se a não valorização do trabalho do profissional de apoio pelos

demais funcionários da instituição que os tratam como se fossem os únicos responsáveis pelo sujeito da Educação Especial matriculado na instituição. A responsabilização abrange desde questões relacionadas à aprendizagem dessas crianças, mas principalmente aos aspectos relacionados ao atendimento às necessidades básicas destes alunos, como ir ao banheiro, alimentação, higiene e locomoção.

No que se refere à formação continuada, os profissionais de apoio destacaram sobre o direcionamento conferido aos cursos que tratam de forma bastante enfática dos aspectos diagnósticos. Ou seja, os cursos oferecidos aos profissionais de apoio, em ambas as redes, foram considerados, pelos profissionais de apoio entrevistados, como de pouca ou nenhuma ajuda ao trabalho desenvolvido nas classes, já que não há presença de aspectos pedagógicos nestes cursos, o que acaba por seguir na esteira do que os documentos orientadores e normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva apregoam: monitoria e cuidado. No item reservado ao planejamento, os profissionais de apoio relatam sobre a falta de tempo para planejamento o que resulta no desenvolvimento de atividades descontextualizadas daquelas realizadas com o restante da classe, já que não possuem em sua carga horária, tempo para planejamento conjunto com os professores regentes. A ausência dos aspectos pedagógicos é evidenciada nas falas dos profissionais de apoio entrevistados haja vista que o trabalho de-

envolvido com os sujeitos da Educação Especial em muitas escolas não passa de atividades improvisadas, já que não há uma organização/planejamento *a priori* das atividades a serem desenvolvidas com os alunos da Educação Especial. O que de certa forma é condizente com as propostas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva em que atribui às salas de recursos a responsabilidade de atuação com atendimento educacional especializado, restando à sala de aula o espaço para a socialização. Além das questões já destacadas, os profissionais de apoio ainda precisam passar por mais um entrave na realização de suas ações nas escolas, ausência de locais adaptados para atividades que requerem locais específicos, como por exemplo, para a realização de troca de fraldas ou vestuário. Da mesma forma, percebe-se a carência de condições de acessibilidade (como rampas para cadeiras de rodas) e de materiais adaptados para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Assim percebe-se que mesmo para desempenhar as funções de monitoria e cuidado ainda não lhes são proporcionadas condições adequadas para tal. As precárias condições com que os profissionais de apoio enfrentam diariamente em seu trabalho não somente foram relatadas por “desabafos” dos entrevistados, mas também vistas, já que em muitas escolas os profissionais de apoio concediam a entrevista em seus horários de “intervalo”, horário este diferenciado dos demais profissionais que atuam na escola, em sala de professores

já vazias, encontravam-se sozinhos os profissionais de apoio no tempo destinado ao seu descanso ou intervalo. Em algumas das escolas visitadas foram encontrados profissionais de apoio que mesmo no tempo destinado ao seu descanso permaneciam junto à criança pela qual era “responsabilizada” no espaço escolar. Uma outra questão que merece destaque refere-se ao esforço destes profissionais que tentam manter viva a sua função de ensinar, mesmo quando não lhes são dadas condições para tal e mesmo quando os documentos legais, normativos e orientadores indicam que esta não é sua função. A pesquisa junto às redes municipais referente ao

trabalho do profissional de apoio na Educação Básica oferece subsídios para a compreensão de que este implica em um cargo novo nas redes de ensino. Constitui um processo de intensificação do trabalho docente realizado no âmbito de um cargo precarizado/desvalorizado com relação ao trabalho do professor regente. Explicita, ainda, o modelo de inclusão escolar difundido pelos documentos oficiais ao assumir uma característica de pouca, ou nenhuma ênfase, nas questões pedagógicas. Mantém a prática orientada por diagnósticos reforçada pela realização de cursos que identificam o aluno pelas características do diagnóstico de deficiência.

Referências

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. *Luta contra a pobreza*. Panorama geral. Washington, 2000.

BRASIL. MEC/SEESP. 7 de janeiro de 2008. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4*, de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. SEESP/ GAB. *Nota Técnica n. 19*, de 8 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>>. Acesso em: 11 maio 2011.

_____. DECRETO 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, que Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. CNE. CEB. *Resolução n. 2*, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

FLORIANÓPOLIS. Edital n. 001/2009. *Concurso público do magistério*. Disponível em: <<http://www.fepese.ufsc.br/index.php?opti=67>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Edital Nº 003/2009. *Processo seletivo de substitutos*. Disponível em: <<http://www.fepese.ufsc.br/index.php?opti=67>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Documento orientador de educação Especial na rede de ensino de Florianópolis*. Florianópolis, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/ Censo Escolar/ 2009. *Matrícula inicial de alunos das redes municipais de ensino*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 8 mar. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Ensino, matrícula, docentes e rede escolar – 2009*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MICHELS, Maria Helena et al. A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEd Sul, 8., 2010, Londrina. *Anais eletrônicos...* Londrina: ANPEd Sul, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. s/d Disponível em: <<http://www.redeestrado.org>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

_____. *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

RANSON, S. *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. OCDE, 2001.

SÃO JOSÉ. Edital n. 008/2009. *Processo seletivo público*. Disponível em: <<http://www.fepese.ufsc.br/index.php?opti=67>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/det_referencia.php>. Acesso em: 30 set. 2010.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013

Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar

Education and inclusion in primary schools: preliminary analysis

Nerli Nonato Ribeiro Mori*

* Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora e bolsista CAPES (Observatório da Educação).
E-mail: nrmori@uem.br

Resumo

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi estabelecida em 2008. Desde então, é cada vez maior a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino comum. Como está ocorrendo esse processo? De que modo estão se concretizando os princípios e determinações dos documentos norteadores da educação inclusiva? Em busca de respostas para essas questões realizamos uma pesquisa sobre educação básica e inclusão nas cinco regiões brasileiras. Os dados iniciais foram colhidos por meio de levantamento junto a 1200 professores e, na segunda etapa, foi realizado um estudo de campo com observação direta de atividades e entrevistas com profissionais, com professores das Salas de Recursos Multifuncionais e com gestores de 15 escolas das cinco regiões brasileiras. Os resultados indicam que ainda é grande o desafio de avançar para além do direito ao acesso e efetivar práticas educacionais voltadas para as especificidades dos alunos que não atendem os padrões de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos.

Palavras-chave

Educação especial. Inclusão. Aprendizagem.

Abstract

Brazilian policy for special education within the context of inclusive education was established in 2008. Henceforth there has been a wide inclusion of students with deficiencies and with development disorders or highly gifted children. How is the process being managed? How are the principles and determinations of guideline documents on inclusive education being managed? A research on basic education and inclusion has been undertaken in five Brazilian regions. Data were collected by a survey with 1200 teachers; later a field study with the direct observation of activities and interviews with professionals and teachers of Multifunctional Resource Classrooms and administrators of 15 schools in the five Brazilian regions were undertaken. Results show that, besides the right for access, a huge chasm still exists in practice to effectively materialize educational practices for the specificities of children with deficiencies and who do not meet the established standard learning and development.

Key words

Special education. Inclusion. Learning.

Introdução

Nas últimas décadas a educação brasileira tem passado por um intenso movimento de transformação no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Os últimos censos indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino comum. Desde 2008 o total de matrículas do alunado da Educação Especial em salas comuns vem superando o de salas e escolas especiais. Os dados do censo escolar indicam que do total de 820.433 matrículas na Educação Especial em 2012, 74% foram para classes comuns; em contrapartida, as matrículas em classes e escolas especiais ficaram em torno de 24% (BRASIL, 2013b).

A análise desses números e da legislação vigente evidencia que a educação inclusiva está oficializada, ou seja, a política de inclusão está definida, formatada e em fase de implantação na maioria das escolas brasileiras. A educação especial passou a ser uma modalidade da educação comum e, desse modo, as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem frequentar classes comuns de ensino e – se e quando necessário – receber atendimento educacional especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de AEE.

É fundamental compreender esse processo de reestruturação da escola e

do seu modo de operar. Como está se efetivando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Como estão se concretizando os princípios e determinações dos documentos norteadores da educação inclusiva? Essas são as questões norteadoras do projeto de pesquisa “Educação Básica e Inclusão no Brasil”, apresentado em atendimento ao edital 038/2010/CAPES/INEP.

Com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscamos o movimento de formação da educação especial e a importância da escolarização para o processo de humanização. Nessa perspectiva, a educação formal é condição para o desenvolvimento humano. Por meio do ato educativo produzido direta e intencionalmente na escola são transmitidos conhecimentos que conferem a “[...] cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 14).

Pelo processo educativo, os indivíduos aprendem a sentir, pensar, avaliar e agir, ou seja, assimilam elementos que os tornam humanos. Isso mostra que a natureza humana não é dada aos sujeitos por herança biológica como algo imutável e à margem das relações histórico-sociais. Como afirma Vygotski (1997), a formação das funções especificamente humanas depende das relações mediadas. A atividade principal da escola é promover a transformação dos conceitos espontâneos em científicos e, desse modo, possibilitar o acesso ao

conhecimento formal produzido pelos homens. Assim, a escola oportuniza ao aluno a atividade psicológica, a consciência, a intenção, a percepção e atenção dirigida, o planejamento e as ações voluntárias; enfim, o pensamento complexo.

Nesse sentido, entender como a sociedade explicou e atendeu às necessidades especiais é fundamental para a construção de uma escola realmente inclusiva. Assim, destacamos alguns fatos e documentos marcantes, a partir dos anos de 1980, para a definição da proposta brasileira de educação inclusiva, estabelecendo como fazendo um recorte de fatos e documentos marcantes a partir dos anos de 1980. Na sequência apresentamos uma síntese sobre os dados colhidos e analisados na pesquisa em pauta.

A política nacional de educação inclusiva

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por um intenso movimento em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, especialmente em países como Estados Unidos, Canadá e a maioria dos europeus. O Brasil, no entanto, continuou a se pautar pelos princípios da normalização e integração e em explicações voltadas para os aspectos clínicos de cada quadro. Desse modo, cabia ao aluno adaptar-se às condições educacionais oferecidas. Uma estrutura paralela de atendimento estava desti-

nada àqueles que não apresentavam as condições estabelecidas para frequentar o ensino.

Ressalte-se que, de longa data, as escolas especiais e outras instituições assumiram o espaço deixado pelas políticas públicas educacionais e legislações vigentes. A Constituição de 1988, por exemplo, previa atendimento educacional especializado ao que denominava portadores de deficiência, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, artigo 208).

A utilização do termo *preferencialmente* contribuiu para reforçar a ambiguidade da relação entre público e privado no que tange à educação do alunado especial. Como questiona Ferreira (2006), quem definia o que era preferencial? Além disso, não ficava claro se a matrícula na rede regular de ensino implicava em sala comum.

Estava prevista a organização de vários níveis de atendimento, de modo a atender as especificidades dos alunos e promover a mobilidade de ambientes mais segregados para os menos integradores. No intitulado sistema em cascata, os alunos com quadros mais acentuados eram matriculados nas escolas especiais da rede conveniada e aqueles com diagnósticos e manifestações de desenvolvimento e aprendizagem mais próximos da normalidade, em escolas da rede comum de ensino, quase sempre em salas especiais.

Desse modo, por vários fatores, entre eles a ausência de políticas claras para a educação do alunado especial

e a predominância de um olhar clínico para a educação, no Brasil houve uma expansão continuada das instituições filantrópicas paralelas à rede pública de ensino e das classes especiais nas escolas regulares.

Por outro lado, nesse mesmo período, varios fatos contribuíram para mudanças no panorama da educação especial. Um destaque é a retomada do compromisso com a educação na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, na qual é reafirmada a luta pela democratização da educação, independentemente das singularidades dos alunos: “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1994, p. 3).

A associação do compromisso com a educação para todos com a constituição de um sistema educacional inclusivo é reiterada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1994, em Salamanca, na Espanha. Ao final desse evento foi produzido o documento mundialmente conhecido como Declaração de Salamanca. O documento prescreve que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias e recomenda que o ensino seja ministrado no sistema comum, independentemente das condições físicas,

mentais sensoriais, emocionais, linguísticas ou étnicas das crianças. Conforme a Declaração, as escolas devem

[...] acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3).

O núcleo central Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca era a defesa da inclusão como direito humano e, portanto, a defesa da inclusão de todos os alunos na escola comum. Como ressalta Prieto (2008), embora essa última destaque a educação inclusiva para as minorias originárias de culturas nômades e linguísticas, moradoras de rua e com deficiência, no Brasil foi esta última categoria que ficou vinculada à ideia de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no Brasil em 1996, definiu a educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis de ensino, a ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Previa que o atendimento seria feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que em função de suas características específicas não fosse

possível a integração desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

Apesar de enfatizar a liberdade de acesso ao ensino comum, o termo preferencialmente e a remissão às condições específicas contribuíram para manter a ambiguidade quanto à inserção do aluno especial na escola comum.

Em junho de 1999 foi realizada na cidade de Guatemala, República de Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil, por meio Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, aprovou o texto originado na Convenção, reafirmando que as pessoas com deficiência “[...] têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001b, p. 2).

Sob esse panorama nacional e internacional o Brasil começou a formatar a atual política de educação inclusiva. Em 2001 foi emitida a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara dos Deputados, proclamando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que o atendimento aos alunos especiais deveria ser realizado em classes comuns. Os encaminhamentos para classes e escolas especiais deveriam ocorrer apenas em caráter transitório, extraordinário, em razão das necessidades do educando (BRASIL, 2001a).

Apesar de esse documento ter contribuído para aumentar o número de encaminhamentos para a classe comum, o sistema de educação especial continuou a ser o responsável pela escolarização do aluno com deficiência; a colocação no sistema comum ou especial continuou a depender das condições do aluno.

A partir de 2003, foram desencadeadas ações para transformar a educação especial em modalidade transversal do ensino comum, ou seja, que permeia o ensino comum, desde a educação básica até o ensino superior. O Ministério de Educação começou a desenvolver, de forma sistemática, programas e cursos de formação para professores e assim, em 2006, a abrangência dessa ação era significativa, disseminando a política de educação inclusiva e formatando o sistema de educação inclusiva para quase todos os municípios brasileiros.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, consolidou o princípio da transversalidade e instituiu o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar para alunos com:

- Deficiência: apresentam limitações de longo prazo relacionadas a aspectos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- Transtornos globais do desenvolvimento: possuem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, tais

como nos casos de Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação.

- Altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado e grande envolvimento de forma isolada ou combinada nas seguintes áreas intelectual, de liderança, psicomotora, artística e criativa.

O documento previa ainda o atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos, ressaltando a necessidade de ação articulada entre a educação especial e o ensino comum, “[...] orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008b, p. 1). Nos documentos subsequentes essa referência foi retirada e o AEE passou a ser previsto somente para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Sob a perspectiva inclusiva, o AEE deve estar previsto no projeto pedagógico da escola e os serviços e recursos a serem organizados foram ratificados por meio do Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), o qual determina em seu artigo 3º o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para a implantação de SRM; formação de professores, gestores, educadores e outros profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica e de acessibilidade dos prédios escolares e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

A implementação do Decreto 6.571/2008 foi organizada pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, instituídas via Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009). Conforme esse documento, no projeto político pedagógico da escola precisa constar a implantação da SRM, professores para atuar no AEE e outros profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles para atuar em atividades de apoio.

O AEE precisa ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais ou em outra escola do ensino comum, em horário contrário ao que o aluno estuda.

O atendimento pode ainda ser realizado em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas com a Secretaria de Educação, seguindo normas estabelecidas nas Notas Técnicas 9/2010 e 11/2010, que delimitam os objetivos, a forma de implantação, a atribuição dos professores, a elaboração do Plano Político Pedagógico, a forma de se efetivar as matrículas, a organização da prática pedagógica, a infraestrutura e as condições de acessibilidade (BRASIL 2010b; BRASIL, 2010c).

A política nacional de inclusão tem propiciado o aumento nos índices de inserção de alunos do público alvo da educação especial na escola comum. A proporção de 76% do total de matrículas do alunado especial para a escola comum e 24% para a escola especial, no ano de 2012, é um indicativo importante

dos avanços quanto ao acesso. Há, no entanto, pontos nevrálgicos, dentre os quais destacamos o processo ensino e aprendizagem tanto na escola comum como na escola especial.

Como se ensina e quais os resultados alcançados no sistema especial? Como o Estado acompanha as atividades nele realizadas? Com o distanciamento entre o Estado e as instituições conveniadas e o número restrito de estudos e divulgações sobre o tema, é difícil responder a essas questões.

Algumas instituições que agregam escolas especializadas têm se manifestado contra a política de inclusão, dentre elas a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A preocupação central é a possibilidade do fim das escolas especiais; além de uma inclusão gradativa e processual, as instituições especializadas defendem que as pessoas com deficiência e suas famílias possam escolher onde querem estudar.

As manifestações públicas e as ações junto ao poder político resultaram no Decreto 7.611/2011, que revogou o Decreto 6.571/2008, o qual estabelecia o duplo financiamento para as escolas com alunos matriculados na rede pública e participando do AEE. Ou seja, o decreto admitia a dupla matrícula, computando o aluno na educação regular e no atendimento especializado da rede pública, mas determinava a matrícula do aluno no ensino comum e o atendi-

to especializado, em horário contrário à escolarização, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) ou Centro de AEE.

O decreto 7.611/2011 regula o apoio técnico e financeiro às instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Executivo. Para o financiamento, foram consideradas “[...] as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, art. 14, parágrafo 1º).

O documento gerou controvérsias, especialmente pelo fato de que com o financiamento duplo também para as matrículas em instituições especializadas, considerou-se que novamente estava posta a possibilidade da instituição especializada como local de escolarização, em substituição ao ensino comum.

Em resposta às manifestações e pedidos de esclarecimento, a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou a Nota Técnica 62/2011 (BRASIL, 2011), na qual reafirmou a política de educação inclusiva desde 2008 e negou que o Decreto 7.611/2011 retomasse o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular. Às críticas quanto ao apoio financeiro para atendimento pelas instituições especializadas a alunos não matriculados no ensino regular, a Secretaria respondeu

que ele estava destinado exclusivamente para aqueles que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

O Decreto 7.611/2011 consolidou a legislação anterior e o conceito de dupla matrícula. Apesar das negativas da secretaria de educação especial, o dispositivo legal habilitou as escolas especiais a captar recursos públicos. Do ponto de vista político, ele pode ser interpretado como uma vitória das associações filantrópicas, assistenciais e comunitárias sobre quem defende a educação inclusiva de pessoas com deficiência. E também contra as políticas governamentais dos últimos anos, voltadas para programas de formação e qualificação docente, adaptações e investimentos para garantir o acesso e a permanência dos alunos especiais nas escolas regulares.

Em 2013, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica 55/2013 (BRASIL, 2013a), a qual orienta a atuação dos Centros de AEE junto aos alunos do público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns da educação básica e que não tenham o AEE na SRM da própria escola ou de outra escola de ensino regular.

O atendimento realizado pelos Centros de AEE deve estar em harmonia com os fundamentos legais, políticos e pedagógicos definidos na política nacional de educação inclusiva. Nessa perspectiva, a Nota enfatiza que ele não é substitutivo à educação comum, mas uma alternativa para a reorientação das escolas especiais com vistas ao processo de educação inclusiva de pessoas com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, “[...] contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto do ensino regular” (BRASIL, 2013a, p. 7).

Após esse panorama da política nacional de inclusão, apresentamos o trabalho realizado e a análise dos dados colhidos.

A inclusão escolar no Brasil

A pesquisa está voltada para o processo de efetivação da política de educação inclusiva em escolas de diferentes regiões do Brasil. Buscamos saber como estão se concretizando os princípios e determinações dos documentos norteadores da educação inclusiva.

Os objetivos específicos delineados foram os seguintes: traçar um panorama histórico sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; analisar documentos relativos à política nacional de educação inclusiva; verificar o atendimento a alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas cinco regiões brasileiras.

Os dados iniciais foram colhidos por meio de levantamento junto aos professores matriculados num curso de formação de professores à distância da Universidade Estadual de Maringá, em convênio com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

O levantamento foi realizado por meio de questionário – aplicado nos meses de agosto, setembro e outubro

de 2011 – a um grupo de 1200 (um mil e duzentos) professores que participaram de um curso de especialização, na modalidade a distância, em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Maringá. Após um estudo piloto para possíveis ajustes nas questões, a aplicação foi realizada de modo presencial por ocasião de uma avaliação do curso. Um total de 898 responderam os questionários, sendo 107 da região Norte; 252 da região Nordeste; 163 da região Sudeste; 103 da região Centro-Oeste e 273 da região Sul.

A segunda etapa da pesquisa consistiu num estudo de campo com observação direta de atividades e entrevistas com profissionais com professores das SRM e gestores de 15 (quinze) escolas das regiões cinco regiões brasileiras. Assim, foram escolhidas três escolas por região, sendo uma de cada estado e atendendo ao critério de a escola estar situada em município com professores cursando a especialização em AEE na UEM e apresentar o maior número de alunos definidos pelas atuais políticas educacionais como o alunado da educação especializada, ou seja, pessoas com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Desse modo, o campo de abrangência dessa etapa da pesquisa foi o seguinte: Manaus (AM), Belém (PA), e Porto Velho (RO), na região Norte; Garanhuns (PE), Fortaleza (CE), Salvador (BA), no Nordeste; Campo Grande (MS), Cuiabá (MT) e Aparecida de Goiânia, no

Centro-Oeste; Mauá (SP), Petrópolis (RJ) e Uberlândia (MG), no Sudeste; Chapecó (SC), Capão da Canoa (RS) e Maringá (PR), no Sul.

O estudo nas escolas foi pensado e organizado com base na nota técnica 09/2010 (Brasil, 2010a), com os seguintes pontos norteadores: a situação do AEE no Projeto Político Pedagógico da escola; a organização do AEE; a adaptação de materiais e currículo; características do alunado atendido na SRM; a relação entre o trabalho desenvolvido na SRM e a sala comum; a formação ofertada para professores da SRM e da sala comum com vistas ao atendimento de alunos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Foram verificados ainda pontos relacionados ao espaço físico, tais como as condições de acessibilidade da escola e os recursos e equipamentos disponíveis e utilizados na SRM.

A equipe da pesquisa é composta por professores, alunos e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação e de cursos de graduação, da Universidade Estadual de Maringá. O levantamento foi realizado pelo grupo e a coleta de dados nas regiões ficou sob a responsabilidade dos alunos da Pós-Graduação, visto que o estudo de cada uma delas resulta numa dissertação ou tese. Ao final, o conjunto de dados será retomado, com vistas a compor um quadro da inclusão escolar na educação básica.

Resultados e discussão

O levantamento possibilitou traçar um perfil dos profissionais que atuam no AEE, bem como o público alvo nele atendido. Os dados indicaram que a maioria dos profissionais são mulheres (96%), com graduação em Pedagogia (70%), Letras (9%), outros cursos (16%); uma pequena parcela não especificou a formação (5%). Muitos cursistas já eram especialistas (72%), a maior parte deles em Psicopedagogia (36%), seguida de Educação Especial (19%). As respostas sobre as características do alunado atendido por professores do AEE indicam a prevalência das deficiências (64%). Na sequência são indicados os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (32%) e, por último, aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (4%). Quanto à segunda etapa da pesquisa, até o momento foram colhidos os dados das cinco regiões brasileiras. Foram analisados os dados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e iniciada a análise das regiões Sul e Sudeste. Após a finalização da etapa de análise por região, os dados serão retomados de forma global, de modo a compor um panorama sobre a efetivação da política nacional de inclusão no Brasil.

A educação inclusiva tem muito a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Todavia, como afirma Fellini (2013), para que o processo se realize, há necessidade

de currículo, atividades, estrutura física e de pessoal acessível e com profissionais preparados para trabalhar com as necessidades de cada grupo. Em quase todas as escolas investigadas, um dos problemas é a acessibilidade; as condições de acesso físico são complicadas e precárias. Também há dificuldades em termos de adaptação de materiais e atividades na sala comum. Nas SRM foi observado o esforço dos professores especializados em adaptar materiais para os alunos; todavia, há escassez de recursos financeiros para a aquisição e manutenção dos materiais. Das três escolas observadas por Fellini (2013), duas recebem recursos apenas por meio de programas e uma conta exclusivamente com o suporte do município.

Conforme os dados de quatro regiões estudadas – Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste – somente nessa última o AEE estava previsto no Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, em todas as escolas havia uma preocupação em atender à política nacional de educação inclusiva. Dambrós (2013) observa que na região Norte, a educação inclusiva está sendo implantada, mas essa concretização acompanha o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada estado. Os Estados do Amazonas, Pará e Rondônia já iniciaram suas propostas de inclusão escolar, no entanto, essa efetivação está se concretizando aos moldes financeiros de cada Estado e Município; de modo geral, a municipalização diminuiu os recursos financeiros. No Amazonas, além da

contenção financeira, outro obstáculo para a implantação é extensão territorial; a distância dificulta a formação dos professores e o acompanhamento da implantação da nova política.

Um problema grave é o acesso à SRM. Ao estudar a região Centro-oeste, Sierra (2013) comparou as matrículas da educação especial e o número de matrículas na SRM; concluiu que em 2011, 58% dos alunos matriculados na educação especial no município de Campo Grande tinham acesso a SRM e em Cuiabá a relação era de 68%. Em Aparecida de Goiânia o percentual caía para 30%.

À escassez de SRM acrescenta-se a dificuldade de deslocamento dos alunos. Apesar da garantia de transporte aos alunos da rede municipal e estadual ter sido incluído na LDB 9394/2006 em 2003, em todas as escolas foi constatado o expressivo o número de falta dos alunos ao atendimento especializado.

No tocante às práticas pedagógicas, a parceria entre os professores especializados e os professores da sala comum é problemática. Nesse contexto, é necessária uma formação inicial e continuada que supere a oposição entre educação comum e especial. Para Rodriguez (2013), o professor da sala comum precisa de capacitação para ensinar alunos do público alvo do AEE e o professor do atendimento especializado necessita ter uma visão mais ampla sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Outro destaque diz respeito ao número pouco expressivo de atendi-

mento especializado a alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Das escolas investigadas, apenas no Município de Campo Grande, na região Centro-Oeste, houve referência a esse atendimento. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apresentam necessidades educacionais especiais e – da Educação Infantil ao Ensino Superior, em escolas públicas ou privadas – elas devem receber AEE em SRM ou em outros espaços, como, por exemplo, em Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, os quais oferecem atendimento a esse aluno e orientações aos seus pais, bem como formação para os professores. Esses núcleos existem unicamente nas capitais e em grandes centros, o que dificulta o acesso a eles.

Outro fator preponderante para a ausência de referências ao alunado com Altas Habilidades/Superdotação é a dificuldade de identificá-los. Perez (2013) atribui essa dificuldade está ligada à falta de informação e de formação dos professores das salas comuns e das SRM e às representações culturais equivocadas relativas ao conceito.

Se, por um lado, a pesquisa demonstrou a falta de AEE aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação não, por outro evidenciou que alunos com diagnósticos de hiperatividade e distúrbios de aprendizagem – transtornos não previstos na política – são atendidos na SRM. Isso ocorre tanto em municípios

onde a política nacional não foi implantada, como naqueles que aderiram, mas continuam a desenvolver uma política própria.

A análise preliminar dos dados da região Sul aponta uma situação bem peculiar no Estado do Paraná, visto que as escolas estaduais e municipais seguem diretrizes diferentes, com destaque para dois pontos: o atendimento aos alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e a transformação das escolas especiais Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial na área de Deficiência Intelectual e Múltipla.

No que se refere ao TFE, dos 22.276 alunos da rede pública estadual paranaense que participam do AEE, 12.181 (54%) estão classificados como alunos com TFE, dos quais 8661 (71%) apresentam queixa de problemas relacionados à leitura, escrita e cálculo e 3520 (29%) alunos têm indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Quanto à criação das Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial na área de Deficiência Intelectual e Múltipla, amparadas por um parecer exarado pelo Conselho Estadual (PARANÁ, 2010), elas poderão ofertar educação escolar para Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Profissional, Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011) prevê para até 2016 a matrícula de todos os alunos com deficiência, Transtornos Globais do

Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. Para o governo paranaense, isso ocorrerá com 80% dos alunos com deficiência, pois 20% deles apresentam deficiências acentuadas que impedem a sua inclusão no ensino comum. Pelo pioneirismo e organização da Educação Especial no Estado do Paraná, o acompanhamento do seu processo inclusivo certamente contribuirá para avanços na área.

A síntese dos resultados da pesquisa aponta divergências e convergências no processo de implantação da política nacional de educação inclusiva nas diferentes regiões do Brasil. Em todas elas, constatamos a ampliação do acesso à escola comum, mas o caminho para a inclusão é longo e processual, exigindo mudanças na própria forma de pensar a educação em termos políticos e organizacionais e de concepção, quanto ao modo como determina o desenvolvimento.

Considerações finais

No presente texto destacamos iniciativas e encaminhamentos a partir da década de 1980 que foram determinantes para a política nacional de educação inclusiva. Ao buscar como essa política está se efetivando em escolas localizadas em 15 estados das cinco regiões brasileiras, constatamos avanços na educação inclusiva, especialmente em termos de normativas e de participação dos órgãos gestores na implantação da política nas escolas. Todavia, as práticas pedagógicas ainda evidenciam dificuldade para

promover o acesso ao conhecimento sistematizado a todos os alunos, especialmente para alunos que não atendem os padrões de normalidade estabelecidos. Ainda é grande o desafio de avançar para além da legislação que propicia o acesso e efetivar práticas educacionais que considerem as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O expressivo aumento das matrículas dos alunos especiais no ensino comum é um indicativo do estabelecimento da educação como um direito e da escola como o espaço privilegiado para sua concretização. Ir além do campo normativo implica, no entanto, em enfrentar questões como a participação das instituições especializadas e mudanças quanto à expectativa de aprendizagem da pessoa com deficiência.

A trajetória das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência e o conhecimento por elas acumulado as coloca como parte integrante do processo de mudanças. No movimento de transformação, também elas se modificam e podem assumir novas configurações.

A escola regular também precisa romper com um modo de pensar e planejar a educação que provoca o fracasso escolar de alunos que não atendem padrões de normalidade e homogeneida-

de. Esse processo exige o diálogo aberto com a sociedade para a construção de um projeto de educação para todos e o enfrentamento do desafio de escolas mal projetadas e equipadas, do problema da formação insuficiente para a realização de práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento humano.

Como e quanto uma pessoa com deficiência pode aprender? Numa perspectiva humanizadora, as características humanas, as possibilidades de participação no mundo se formam na interface do psicológico com o social. As leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, mas as singularidades da organização sociopsicológica dos alunos com deficiência implicam em recursos e métodos especiais de ensino.

A efetivação do processo inclusivo implica no delineamento de um caminho em que participem todos os envolvidos com o processo educativo, sob o princípio de que o desenvolvimento é produto da educação e não o resultado do amadurecimento de estruturas psicológicas do sujeito. Um diagnóstico de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação é importante para saber como uma pessoa aprende, mas não determina até onde ela pode chegar. A aprendizagem não elimina limites ou deficiências, mas instrumentaliza para um desenvolvimento maior e mais qualitativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica n. 055/2013*, de 10 de maio de 2013. Brasília: MEC/SECADI, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica*, 2013b. Disponível em: <: 9 mar. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)*. Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica n. 9/2010*, de 9 de abril de 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2010b. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 9 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota técnica n. 11/2010*, de 7 de maio de 2010. Brasília: MEC/SEESP, 2010c. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 9 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

_____. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001a.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 8 out. 2001b.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

DAMBRÓS, A. R. T. *Educação especial e inclusão em escolas públicas na região norte do Brasil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FELLINI, D. G. N. *A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região Nordeste*. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB n. 108/2010, de 11/02/2010. Dispõe sobre pedido de alteração de denominação das escolas de Educação Especial. Curitiba, *Diário Oficial do Paraná*, 2010, edição 8172, p. 12.

PEREZ, S. G. P. B.; RODRIGUES, S. T. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidade/Superdotação*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 21-30, jan./jun, 2013.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). *Psicologia e direitos humanos na escola*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: CFP, 2008, p. 99-105.

RODRIGUERO, C. R. B. *A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991. (Coleção Hoje e Amanhã).

SIERRA, D. B. *Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região Centro-Oeste*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madri: Visor, 1997. (Obras Escogidas. Tomo V).

Recebido em março de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos

Evaluation and education in Brazil: advances and setbacks

Roberta Muriel Cardoso*

José Dias Sobrinho**

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Sorocaba (UNISO).

E-mail: robertamuriel@cartaconsulta.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor titular do PPGE da UNISO.

E-mail: jose.sobrinho@prof.uniso.br

Resumo

A importância da avaliação para garantir a qualidade em educação é consenso no setor educacional, tarefa prevista na legislação e necessária para o direito de atuação da livre iniciativa na educação superior. No Brasil, a avaliação deveria ser conduzida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/04. No entanto, é fundamental acompanhar a implantação deste Sistema, observando os atuais processos de regulação das Instituições de Ensino Superior e seus cursos, buscando discutir se o SINAES é um sistema implantado conforme sua concepção ou se estaria ameaçado por operações de fiscalização e controle por parte do Estado regulador.

Palavras-chave

Avaliação. Educação Superior. Regulação.

Abstract

The importance of evaluation to ensure quality in education is consensus in the educational sector, task required under the legislation to the right of operation of free initiative in higher education. In Brazil, a National Evaluation System of Higher Education (SINAES), established by Law 10.861/04, should conduct the evaluation. However, it is essential to monitor the implementation of this system, by observing the current processes for the regulation of higher education institutions and their courses, trying to discuss if the SINAES is an implanted system as its conception or if it was threatened by supervision and control operations by the regulatory state.

Key words

Evaluation. Higher Education. Regulation.

Introdução

O mundo passou por três grandes transformações na economia, de acordo com Crawford (1994, p. 15-45): a primeira quando passou de tribal de caça para agrícola; a segunda, de agrícola para industrial; e a terceira, de industrial para um modelo baseado em conhecimentos.

Na sociedade industrial, quem dominava a informação dominava a economia. Isso ocorreu durante muito tempo. Hoje, não é mais possível. A tendência é no sentido do desenvolvimento de uma economia transnacional, em que a troca de conhecimentos é do interesse de todos.

Embora se fale na existência de uma “Sociedade do Conhecimento”, em uma economia em que a busca é pela educação continuada e pela atualização do conhecimento, questiona-se a adequação deste termo para a sociedade existente no mundo contemporâneo, no qual existem ainda bilhões de pessoas sem acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), tornando-os excluídos nesse processo de atualização e busca pelo conhecimento.

No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2006 pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil, apenas 14,5% dos domicílios dispõem de internet e 66,7% da população nunca usou este recurso. A mesma pesquisa revelou que 54,3% dos brasileiros nunca tocaram em um computador.

A exclusão digital cria um abismo entre aqueles que têm acesso às novas

tecnologias de informação e comunicação e aqueles que estão fora desse processo, os quais se tornam cada vez mais excluídos, por não poderem acompanhar as inúmeras e rápidas transformações que estão ocorrendo.

Diante da rapidez dessas mudanças, é de fundamental importância desenvolver uma postura investigativa diante da provisoriedade das certezas científicas. Tal comportamento requer uma busca por condições de acesso não somente à informação, mas também à informação de qualidade.

A educação é o mais adequado meio para que essa busca possa ocorrer. Porém, diante da importância do ser humano neste contexto, discute-se a educação a partir da sociedade do conhecimento e da condição humana nesta sociedade. “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.” (MORIN, 2004, p. 47)

Quando se fala em formação integral do ser humano, pode-se buscar na Constituição da República o tipo de formação que se espera:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988; grifo nosso).

Percebe-se que o trabalho é parte dessa formação, mas não pode repre-

sentar o todo. A formação profissional é um fator importante para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. No entanto, é uma formação que não preenche os anseios dos seres humanos e não garante a sua formação para a cidadania, se for considerada isoladamente.

Ressalta-se a importância das Instituições de Ensino Superior como local de formação desse cidadão e desse profissional.

Para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade, torna-se fundamental garantir o acesso a essas instituições, a permanência dessas pessoas que tiveram acesso e a oferta de uma educação de qualidade. A qualidade deve ser vista como um princípio.

A educação é um fenômeno social em que muitas dimensões não são facilmente mensuráveis. Assim, medir a qualidade em educação é tarefa complexa, que exige grande esforço para que possa ser considerada válida.

Averiguar essa qualidade é um dos objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) que busca integrar em um único sistema a avaliação de cursos, a avaliação da IES e a avaliação dos alunos, o que ocorre por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Percebe-se, todavia, um distanciamento entre a proposta do SINAES e o que ocorre atualmente nos processos de regulação. É desse distanciamento que este artigo se propõe a tratar, com o intuito de discutir o que acontece de fato

nos processos avaliativos realizados nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Desenvolvimento da Avaliação das Instituições de Ensino Superior no Brasil

No Brasil, especificamente nas décadas de 1980 e 1990, buscou-se desenvolver diferentes propostas de avaliação para as Instituições de Ensino Superior, pois a experiência neste sentido era irrelevante, contando o País apenas com a avaliação da pós-graduação, desenvolvida, desde 1976, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A primeira proposta de avaliação da Educação Superior no Brasil voltada para a graduação foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, o qual utilizou dados de questionários respondidos pelo corpo técnico-administrativo, pelo corpo docente e pelos estudantes das instituições avaliadas. Seu objetivo foi avaliar a gestão, a produção e a disseminação de conhecimentos nestas IES.

Em 1985, o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), do Ministério da Educação, apresentou uma proposta de avaliação da educação superior, com características diferentes do PARU. Pretendia analisar a autonomia das IES, com foco nas dimensões individuais, embora com atenção também voltada às dimensões institucionais. Tinha por objetivo, além de promover o controle de qualidade, determinar a

distribuição dos recursos públicos destinados às Instituições.

Em 1993, propõe-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que, embora tenha tido uma breve duração, trouxe resultados institucionais capazes de, pela primeira vez, despertar nas IES a cultura de avaliação, por envolver a comunidade acadêmica em um diálogo em prol do desenvolvimento das instituições.

O PAIUB tinha adesão voluntária. Mesmo assim, contou com ampla participação das universidades. No entanto, perdeu forças quando deixou de contar com o apoio do MEC, em decorrência da mudança de governo.

No final da década de 1990 e nos primeiros anos do novo século, outros mecanismos isolados de avaliação foram implementados, como: Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”; Análise das Condições de Ensino (ACE), que buscava a avaliação da IES; e Avaliação das Condições de Oferta (ACO), mais voltada para a avaliação dos cursos e outras ações isoladas de avaliação que não apresentavam o sentido de uma análise global, como ocorreu no PAIUB, mas, um sentido de demonstrar produtividade e eficiência e de prestar contas, porém com um olhar pontual que considerava, por exemplo, a avaliação do aluno por meio do ENC, suficiente para determinar a qualidade do curso.

Nesse momento, a avaliação, em seu sentido amplo, perdeu força e estabeleceu-se uma prática voltada para a regulação, a supervisão e o controle,

vinda do órgão regulador - no caso, o MEC -, sendo as IES submetidas aos processos de “avaliação” sem nenhuma participação como sujeitos destes.

Todas essas tentativas, embora com pouco resultado, foram determinantes para que uma discussão em torno da necessidade de avaliação na educação superior no Brasil fosse estabelecida. Cada ação, a seu modo, trouxe para a pauta a importância de se estabelecer um sistema de avaliação capaz de criar a cultura de avaliação nas IES, por considerá-la um instrumento de gestão fundamental para o aprimoramento acadêmico, além da necessidade premente de prestar contas à sociedade sobre o que se desenvolvia internamente nessas Instituições.

Todas as discussões realizadas em torno do tema evidenciaram a necessidade de criar um sistema que pudesse articular regulação e avaliação educativa, resolvendo a questão da regulação e, ao mesmo tempo, garantindo, por meio do processo avaliativo, o aperfeiçoamento acadêmico e a busca pela qualidade nas Instituições de Ensino Superior.

Proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) surge em meio à polêmica em torno da avaliação como uma proposta encabeçada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), que tinha como principal objetivo melhorar a qualidade acadêmica e a gestão institucional.

A CEA, a partir de um amplo estudo e debate com a sociedade, ouvindo entidades representativas de diversos setores, estudiosos da área de educação e membros de comunidade acadêmica que participaram da construção e implementação de ações de avaliação utilizadas até então e contando com o apoio logístico e político do MEC, apresentou o documento “Diretrizes do SINAES” (SINAES, 2004), que, submetido à votação pelo Congresso, tornou-se lei (Lei 10.861/2004), ultrapassando os limites do MEC e do governo, passando a constituir-se em uma Política de Estado.

A proposta do SINAES contempla duas ideias centrais: a de integração; e a de participação.

A ideia de integração relaciona-se com a utilização de múltiplos instrumentos e dimensões e a combinação de diversas metodologias para a formação de um conceito global.

A ideia da participação ocorreria por meio do envolvimento de toda a comunidade acadêmica com o processo avaliativo, de modo a assegurar o comprometimento com as mudanças e a criar uma cultura de avaliação nas IES.

Três pontos de destaque caracterizam e diferenciam a proposta do SINAES: a) consideração da diversidade institucional existente no País; b) necessidade do respeito à identidade das instituições; e c) análise global e integrada da avaliação, construída por dois momentos distintos, próprios de uma avaliação educativa: aquele que busca

conhecer a realidade e aquele que busca interpretá-la, buscando sentido.

Estes três pontos foram bem definidos no art. 2º da Lei 10.861/2004, que instituiu o SINAES:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; (BRASIL, 2004; grifo nosso).

O reconhecimento da diversidade das IES no Brasil, cada uma com sua história, e o entendimento da necessidade de colaboração para que esta diversidade seja respeitada são destacados no documento “Diretrizes do SINAES”:

A diversificação institucional, bem como a crise de identidade da educação superior, por uma parte, explicam-se pela necessidade de criar instituições com diferentes formas e concepções e, por outro lado, pela dificuldade de atender satisfatoriamente a todas essas exigências e aos múltiplos desafios gestados neste período histórico. A

regulação da educação e a avaliação educativa devem ter em conta que a uma instituição em particular é praticamente impossível oferecer respostas qualificadas a todas essas demandas, mas é importante que o conjunto das instituições, solidariamente, seja capaz de atender, ao menos, às demandas prioritárias para amplos e diferentes setores da sociedade. A avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados o pluralismo, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e de cooperação. (SINAES, 2004, p. 90).

No mesmo documento, também se destaca a necessidade de respeitar a identidade de cada instituição, reconhecendo que estas têm que exercitar sua liberdade para que se desenvolvam. A avaliação é vista como um instrumento para que as IES tenham, cada vez mais, consciência de sua identidade:

A identidade institucional não é um já-dado; é uma construção que tem a ver com a história, as condições de produção, os valores e objetivos da comunidade, as demandas concretas, as relações interpessoais. Portanto, a avaliação deve estabelecer um elo de ligação entre o específico institucional e o sistema de Educação Superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para

a solidariedade interinstitucional. (SINAES, 2004, p. 91).

Por fim, as Diretrizes do SINAES apontam os dois momentos distintos de uma avaliação considerada educativa:

A avaliação educativa interliga duas ordens de ação. Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos. (SINAES, 2004, p. 88).

Contudo, questiona-se a aplicação do SINAES tal como propõe sua concepção, especialmente no que diz respeito a estes três pontos de destaque mencionados.

Distorções na prática de avaliação atual

A Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e de gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no Sistema Federal de Educação, define o que são Indicadores de Qualidade e Conceitos de Avaliação.

São Indicadores de Qualidade de curso: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que, embora tenha essa designação, é um indicador, conforme define a legislação, de instituição: o Índice Geral

de Cursos (IGC); e do desempenho dos estudantes: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A mesma Portaria definiu como Conceitos de Avaliação de curso: o Conceito de Curso (CC); e de instituição: o Conceito de Instituição (CI).

Conforme Michaelis (s/d), indicador é o “que indica, ou serve de indicação” e conceito significa “o entendimento, o juízo”.

Assim, o indicador, como um indicativo, é algo provisório, pois é um indício que não significa um entendimento definitivo, o que só se daria com comprovações que levariam à construção de um conceito, que seria, este sim, o juízo.

Ainda, a Portaria 40/2007 estabelece um processo para que a avaliação de cursos e de IES aconteça. No processo indicado, percebe-se claramente que o CC e o CI são os conceitos definitivos. Ou seja, não se fala em CPC ou IGC como conceitos, mas como “indicadores”, que, como dito, deveriam ser entendidos como provisórios no processo. O caminho da avaliação, segundo a regra, seria este: o Curso ou a IES recebem um Indicador de Qualidade (CPC ou IGC). Se este Indicador for insatisfatório (nota 1 ou 2), passa por avaliação *in loco*; se for satisfatório (nota 3, 4 ou 5), pode ser dispensado da avaliação *in loco*. Após a visita, nos casos em que estas são necessárias, são definidos os Conceitos de Avaliação (CC ou CI), conforme o caso. Se o Conceito for satisfatório (3, 4 ou 5), o processo segue para publicação da Portaria com o ato regulatório. Se o Conceito for in-

satisfatório (nota 1 ou 2), cabe recurso. Exaurido o recurso e permanecendo conceito insatisfatório, a IES apresenta à secretaria competente protocolo de compromisso, quando se compromete a solucionar os problemas apontados pela avaliação. Se ocorrer descumprimento das medidas determinadas no protocolo de compromisso, será instaurado processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, §2º da Lei 10.861/2004, porém, com o direito de ampla defesa e do contraditório, reafirmados no §3º do mesmo artigo:

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

§2º **O descumprimento do protocolo de compromisso**, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§3º **As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão**

do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, **em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.** (BRASIL, 2004; grifo nosso).

Percebe-se que o CC não é um indicador de qualidade, e sim um conceito de avaliação. Portanto, deveria substituir o Conceito Preliminar de Curso (CPC), após verificação in loco das condições de oferta do curso.

Da mesma forma, o CI não é um indicador de qualidade, e sim um conceito de avaliação, que deveria substituir o Índice Geral de Cursos (IGC), após verificação in loco das condições apresentadas pela instituição.

Ocorre que o CPC e o IGC, assim como a nota do ENADE, têm sido suficientes para que o órgão regulador adote medidas que só estariam previstas no final do processo definido na legislação, após avaliação in loco e no caso de descumprimento do protocolo de compromisso.

Cabe ressaltar ainda a enorme importância do ENADE na definição do CPC e do IGC, sendo a avaliação realizada pelo aluno, responsável, quase que isoladamente, pela composição destes indicadores.

Questiona-se se não estaríamos voltando ao mesmo modelo adotado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), o conhecido “Provão”, criticado pelo

próprio documento de Diretrizes que apresenta a proposta do SINAES justamente por ter sido considerado como base para a determinação da qualidade dos cursos:

Dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação para avaliar a educação superior, o Exame Nacional de Cursos é o que tem sofrido as mais severas e contundentes críticas. Entre tantas, destacam-se:

- a) a sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto integrado de avaliações com princípios, objetivos, agentes e ações claramente definidos;
- b) o fato de exames gerais semelhantes ao ENC terem sua motivação mais fora do que dentro da escola, produzindo representações pontuais, incompletas e equivocadas do mundo acadêmico;
- c) a sua racionalidade muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica, atendendo, portanto, mais à construção da reputação institucional do que à qualidade institucional;
- d) a desconsideração do perfil acadêmico do alunado que ingressa em uma IES, tornando inviável a análise do valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes e tornando impossível determinar a capacidade institucional de oferecer boa formação aos seus alunos;
- e) a ausência de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo, o que compromete seriamente a

capacidade de avaliar os êxitos, insucessos e perspectivas dos cursos;

f) **os boicotes por parte dos estudantes e a falta de critério para lidar com provas entregues em branco;**

g) a constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público. A distribuição dos intervalos das notas que geram os conceitos atribuídos aos cursos evidenciam que um conceito A não significa, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como, um conceito D pode não indicar um curso de má-qualidade.

h) **a divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao grande público a suposta qualidade dos cursos;** e

i) a adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos gerados por um instrumento e por uma metodologia deficientes e, portanto, incapazes de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos. (SINAES, 2004, p. 62-63; grifo nosso).

É evidente que, da mesma forma que o ENC, o ENADE não pode ser determinante para aferir a qualidade de um curso, sendo apenas um indício, como já dito.

O CPC, no entanto, é calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE

de cada área e tem como base a nota do ENADE; a avaliação do corpo docente, verificada pelos dados do cadastro de docentes das instituições; a infraestrutura, verificada pela resposta do aluno ao questionário socioeconômico; e a verificação da organização didático-pedagógica do curso, que também é verificada pela resposta do aluno a uma questão do questionário socioeconômico. Este cálculo faz com que o aluno defina aproximadamente 70% deste indicador.

Quando se diz que nos cálculos que definem o CPC há avaliação da organização didático-pedagógica do curso e de sua infraestrutura, percebe-se que isso não ocorre de fato. O que se tem é uma visão do aluno em relação a estes itens, não se podendo considerá-la, isoladamente como uma avaliação destes aspectos do curso.

O IGC é diretamente afetado pelo mesmo cálculo, pois é uma média ponderada dos CPCs dos cursos de graduação e da nota da Capes dos cursos pós-graduação da instituição (quando existem mestrados e doutorados na IES), utilizando-se a distribuição dos alunos entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

Questiona-se: Como garantir a análise global e integrada das dimensões tal como preconiza a Lei 10.861/2004 considerando-se o CPC, constituído majoritariamente pela avaliação do aluno como base para as decisões relacionadas à avaliação dos cursos?

Percebe-se que os dois índices, CPC e IGC, passaram a ser determinantes para a avaliação, sendo praticamente considerados como “a própria avaliação da educação superior”.

Outra questão polêmica na avaliação prende-se à construção e utilização dos Instrumentos de Avaliação de Cursos e de Instituição. Atualmente, o MEC trabalha com um instrumento único, utilizado para a avaliação de todos os cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia), nas modalidades presencial e a distância, e para todos os processos existentes: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

O instrumento de avaliação da IES também é único, sendo utilizado para todos os tipos de instituição, seja ela pública, privada, universitária ou não universitária.

Como garantir o respeito à identidade e à diversidade institucionais com a utilização de um único instrumento de avaliação para a avaliação de instituições e cursos tão distintos, com especificidades relacionadas tanto às propostas pedagógicas definidas quanto à inserção e ao contexto social e econômico em que cada um deles estão envolvidos?

Àquilo que de fato existe atualmente em avaliação aplica-se o que afirmou Rui Barbosa: “Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”.

Considerações finais

Vê-se que a concepção proposta pelo SINAES encontra-se ameaçada por operações cotidianas de fiscalização e controle utilizadas pelo Estado distantes do que se propôs como avaliação e com o objetivo primordial de se estabelecerem *rankings*, configurando uma atitude voltada para a competitividade, e não para a solidariedade; uma ação voltada para o mercado, e não para a sociedade.

A proposta do SINAES teve seus principais objetivos descaracterizados, tendo sua ação sido deslocada para a simples utilização de dois indicadores – o CPC e o IGC –, ambos definidos, em grande parte, pelo ENADE.

A educação não tem somente uma função técnica e econômica. Seu papel está muito mais relacionado com valores do que propriamente com a economia.

A implantação de uma avaliação educativa nas Instituições de Ensino Superior com o sentido colaborativo, conforme propõe o SINAES, poderia trazer para o setor respostas que impulsionariam o seu desenvolvimento, determinante para o crescimento do País.

Diante desse cenário, reafirma-se que a regulação e a avaliação, necessárias à delimitação do direito de atuação da livre iniciativa na educação superior, encontram-se estabelecidas pela Lei 10.861/04, restando ao MEC apenas regulamentar tais determinações, tornando-as viáveis por meio de sua estrutura administrativa, sem jamais gerar obrigações às IES.

Tais distorções e equívocos apresentados são lamentáveis, pois a avaliação deve ser vista como um patrimônio público, na medida em que é um instrumento que poderia possibilitar uma transformação pela educação, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, foi concebido com todas as condições para proporcionar essa transformação.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 de out. 1988. p. 1.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 de abr. 2004. Seção I - p. 3.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Republicada no *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 de dez. 2010. Seção I, p. 23.

CRAWFORD, Richard. *Na era do capital humano*. São Paulo: Atlas, 1994.

DICIONÁRIO MICHAELIS. [s/d]. Disponível em <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 19 de set. 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004. 155 p.

Recebido em março de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

A expulsão dos mercadores do templo: um estudo da usura na pintura de Giotto di Bondone

The expulsion of the merchants from the temple: a study of usury in the painting of Giotto di Bondone

Terezinha Oliveira*

Meire Aparecida Lôde Nunes**

* Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: teleoliv@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR-FAFIPA). E-mail: meirelude@gmail.com

Resumo

O objetivo deste texto é analisar a pintura de Giotto di Bondone (1267-1337), *A expulsão dos vendedores do templo*. A investigação é desenvolvida pelo olhar da História da Educação e os pressupostos teóricos são provenientes da História Social, a qual nos permite dialogar com várias áreas do conhecimento e utilizar a produção imagética como fonte de pesquisa. Nossas reflexões serão direcionadas pelas inquietações acerca da expansão comercial do século XIII, advento que propiciou o surgimento de novas necessidades e questionou valores da tradição cristã. Em consequência, a Igreja se deparou com o embate em manter a crença em seus dogmas e legitimar atividades comerciais que mantinham o êxito da sociedade. Assim, nos dedicamos a estudar a pintura de Giotto investigando a hipótese de que a formação do homem do século XIII é direcionada pela necessidade de equilibrar os valores espirituais e terrestres.

Palavras-chave

Educação. Expansão commercial. Iconografia.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the painting of Giotto di Bondone (1267-1337), *The Expulsion of the moneychangers from the temple*. The research is developed by the perspective of the History of Education and the theoretical assumptions are from Social History, which allows us to engage with various areas of knowledge production and use imagery as a source of research. Our thoughts will be directed by concerns about the commercial expansion of the thirteenth century that gave rise to new needs and questioned the values of the Christian tradition. Consequently, the Church was faced with the struggle to maintain a belief in its dogmas and to legitimate business activities that kept the success of the society. Thus, we studied the painting of Giotto investigating

the hypothesis that the formation of man of the thirteenth century is driven by the need to balance the spiritual and earthly values.

Key words

Education. Commercial expansion. Iconography.

Introdução

A proposta deste texto está em consonância com o objetivo geral de nossas demais pesquisas, que são impulsionadas pelas inquietações oriundas da História da Educação. As investigações sobre Educação são conduzidas pelo interesse no ‘agir humano’. Assim, tudo que participa da formação do homem e interfere, direta ou indiretamente, em suas ações constitui-se, a nós, objeto de estudo. Sob essa perspectiva, delimitamos a análise iconográfica como método de pesquisa por entendermos as imagens como registros históricos e objetos que instigam a reflexão e contribuem para o conhecimento de realidades históricas particulares e o enriquecimento teórico das ciências humanas de forma geral.

O desenvolvimento do estudo será por meio da análise da imagem do pintor italiano Giotto di Bondone, que é considerado um personagem ímpar na História da Arte. Seu reconhecimento não se limita ao domínio artístico. Argan (2003, p. 21) afirma que Giotto, ao lado de Dante, constituiu um dos “[...] grandes pilares de uma nova cultura, consciente das próprias raízes latinas”. O autor menciona ainda que “Não se louva apenas sua perícia na arte, mas o

seu engenho inventivo, a sua interpretação da natureza, da história, da vida” (ARGAN, 2003, p. 21). Por concordarmos com Argan, elegemos a pintura de Giotto como a fonte de pesquisa deste texto. Entendemos que suas interpretações, principalmente da história, foram registradas em sua arte e a análise dessas obras podem nos revelar importantes informações sobre os homens que viveram no período que antecedeu o Renascimento.

O afresco analisado foi pintado na Capela de Scrovegni, construída no local de um antigo anfiteatro romano; por isso também é conhecida como Capela da Arena. A iniciativa da construção foi de Enrico degli Scrovegni, que tinha a intenção de absolver a alma de seu pai - um poderoso comerciante - do pecado da usura. Todavia, podemos supor que Enrico poderia ter uma dupla intenção com a construção da capela: ao invés de salvar apenas uma alma, ele poderia almejar a salvação de duas almas! Nossa hipótese é decorrente do relato que Wolf apresenta de Enrico como “um hipócrita fraudulento”. O autor reforça essa ideia por meio do ponto de vista de Giovanni Nono, um contemporâneo de Enrico, que afirma que o financiador da Capela de Scrovegni “[...] se vira impossibilitado de afastar de si próprio toda a suspeita

de usura” (WOLF, 2007, p. 30). Objetivando ou não a sua absolvição, foi graças ao propósito de salvar a alma do patriarca dos Scrovegni que a capela foi construída e Giotto contratado para pintá-la.

A usura foi uma realidade que os homens do século XIII tiveram que enfrentar. Aquele período foi marcado pela expansão comercial e, conseqüentemente, o lucro o responsável pelo êxito daquela sociedade. Portanto, grande parte da população era usurária, até mesmo Giotto é suspeito dessa prática. Wolf (2007, p. 30) afirma que: “Giotto também era usurário – não tinha escrúpulos em cobrar a pobres artesãos a quem alugava equipamentos com juros de 120%! Quais seriam os seus pensamentos e sentimentos quanto o fazia?”. A suspeita de Giotto como usurário é acentuada pela análise de uma canção que pode ser de autoria do artista, na qual explicita seu pensamento sobre os bens materiais. Sobre a usura, Wolf (2007, p. 30) explica que:

Vários investigadores acreditam que Giotto foi autor de uma *canzone* sobre a pobreza, que apareceu em 1827. Examina a pobreza e a riqueza na sua relação com os ideais de Cristo e de S. Francisco, que não tinham posses, e também em relação à natureza humana vulgar, que é tão propensa à posse. O verso 10 expressa, sem qualquer dúvida, um profundo cepticismo em relação à dogmática insistência na pobreza: << Raramente há extremos sem vicio. >> é do senso comum que

apenas um santo pode receber a si próprio a renúncia incondicional a todos os seus bens; no caso das pessoas comuns, o amor aparente pela pobreza apenas denota hipocrisia. Como reza o verso 25: << quando as posses escasseiam, parece que o bom senso também escasseia.>>.

Em face destas informações podemos inferir que a Capela de Scrovegni é uma compensação pela prática da usura, pois foi financiada pela fortuna do comércio dos Scrovegni. Seu construtor, Enrico Scrovegni, era usurário e sua ornamentação teria sido feita, também, por um possível usurário: Giotto di Bondone. Diante desses indicadores, delimitamos como questão reflexiva para a análise iconográfica a usura. O problema que se elabora é: será que Giotto, ao pintar uma cena bíblica que condena a prática do comércio, expõe o novo contexto social do século XIII-XIV que necessita validar, parcialmente, a prática da usura? Todavia, a investigação imagética requer uma familiarização com os conteúdos presentes na representação. Assim, estruturamos nossa abordagem em três momentos: iniciamos pela contextualização da usura no período de Giotto; em seguida, faremos uma reflexão delimitada acerca da usura; por fim, a análise da imagem.

A usura na época de Giotto

Giotto nasceu, provavelmente, em 1267, na aldeia Colledi Vespignano, perto de Florença- Itália. Seus biógrafos

relatam que o artista morreu quando pintava o *Juízo Final* na Capela Bergello, em Florença, no dia 8 de janeiro de 1337. Portanto, o artista viveu entre o final da Idade Média Central e início da Baixa Idade Média. Sua formação foi proveniente dos costumes e valores do século XIII, período considerado “[...] em todos os sentidos, a fase mais rica da Idade Média” (FRANCO JUNIOR, 2006, p. 16). Le Goff (2007), validando a afirmação de Franco Junior, destaca o século XIII como o apogeu do Ocidente medieval e não hesita em afirmar que é neste século que se afirmaram a personalidade e a nova força da cristandade, cunhada em séculos anteriores. Para o autor, esse século da Idade Média Central significa a ‘descida do céu à terra’. Essa expressão é explicada por Le Goff pelo contraste entre o pensamento da Alta Idade Média e da Idade Média Central. Na Alta Idade Média, “O horizonte cultural ideológico e existencial dos homens era o céu” (LE GOFF, 2007, p. 214), os valores que sustentavam suas vidas, seu trabalho, eram sobrenaturais, provinham de Deus. No século XIII, a preocupação com a salvação é latente, mas agora ela é

[...] obtida por um investimento duplo, assim na terra como no céu. Há, ao mesmo tempo, o surgimento de valores terrestres legítimos e salvadores, como a transformação do trabalho de valor negativo de penitência em valor positivo de colaboração na obra criadora de Deus, descida de valores do céu à terra. A inovação, o progresso técnico e

intelectual não são mais pecados, a alegria e a beleza do paraíso podem receber um início de realização na terra. O homem, que é lembrado que foi feito à imagem de Deus, pode criar na terra as condições não somente negativas, mas positivas da salvação. (LE GOFF, 2007, p. 214-215).

Le Goff nos explica essa mudança como respostas aos êxitos dos séculos anteriores, destacando quatro acontecimentos que podem ter interferido nesse processo. O primeiro se refere ao crescimento urbano que se contrapõe a ruralidade da Alta Idade Média. Ele explica que “[...] A Europa encarnar-se-á essencialmente nas cidades. É aí que acontecerão as principais misturas de população, que se afirmarão novas instituições, que aparecerão novos centros econômicos e intelectuais” (LE GOFF, 2007 p. 143). É no ambiente citadino que acontece o que o autor chama de segundo êxito: renovação do comércio e da promoção dos mercadores. O terceiro acontecimento diz respeito ao saber, porque ele atinge um número maior de pessoas devido à criação de escolas urbanas para atender as necessidades dessa nova categoria de homens – os comerciantes. O último acontecimento mencionado por Le Goff é o surgimento das ordens mendicantes e, para ele, o pilar dos três anteriores por tratar-se “[...] de novos religiosos que residem na cidade e são ativos, sobretudo no meio urbano, os frades das ordens mendicantes, que formam a nova so-

cidade e remodelam profundamente o cristianismo que ela professa” (LE GOFF, 2007, p. 143-144). No entanto, em meio a tantas inovações surgem, também, problemas como a usura. Le Goff, em *a Bolsa e a Vida*, trata especificamente dessa questão e afirma que a usura é um dos grandes problemas do século XIII. O autor explica que:

O impulso e a difusão da economia monetária ameaçam os velhos valores cristãos. Um novo sistema econômico está prestes a se formar, o capitalismo, que para se desenvolver necessita senão de novas técnicas, ao menos do uso massivo de práticas condenadas desde sempre pela Igreja. Uma luta encarniçada, cotidiana, assinalada por proibições repetidas, articuladas a valores e mentalidades, tem por objetivo a legitimação do lucro lícito que é preciso distinguir da usura ilícita. (LE GOFF, 2004, p. 6).

É possível entender a importância que a usura passa a ter pela própria característica do momento em que os valores tornaram-se mais terrenos. Em consequência, a vida passa a ser entendida como uma forma de contribuição para a criação divina, pois, se assim não fosse, “[...] por que teria Deus criado o mundo e o homem e a mulher?” (LE GOFF, 2004, p. 66). Essa nova forma de pensar induz os homens a se embrenharem em caminhos e atividades que eram condenados em outros momentos. Todavia, o usurário não está sozinho nesta jornada toda sociedade é cúmplice de suas atividades.

Le Goff (2004, p. 67) nos mostra que o usurário não é “[...] uma vítima, mas um culpado que partilha sua culpa com o conjunto da sociedade, que mesmo o desprezando e perseguindo, servia-se dele e partilhava sua sede pelo dinheiro”. Entendemos que o sentimento de ‘ódio e amor’ pelo usurário é fruto do embate entre a manutenção de valores provenientes de épocas em que a circulação monetária era irrisória e a nova prática econômica que sustenta a sociedade por meio da cobrança de juros. Um caminho encontrado para solucionar esse enfrentamento foi o da ‘justa medida’. A ideia da “justa medida” pode ser creditada à retomada dos pensadores da Antiguidade pelo Renascimento do século XII. Grosso modo, essa teoria se fundamenta na moderação, ou um ponto médio entre duas extremidades, também considerado como virtude. Essa ideia,

[...] se impõe na teologia, de Hugo de Saint-Victor a Tomás de Aquino, e nos costumes. Em meados do século XIII, São Luís pratica e louva a justa medida em todas as coisas, no modo de vestir, na mesa, na devoção, na guerra. Para ele, o homem ideal é o *prudhomme* que se distingue do homem valente no fato de aliar sabedoria e *moderação*. O usurário moderado tem, portanto, a probabilidade de passar através da rede de malha fina de Satã. (LE GOFF, 2004, p. 70-71).

Nessa perspectiva, foram adotadas algumas medidas para a prática de uma ‘usura moderada’ como, por exemplo,

a determinação de taxas, uma “[...] espécie de regulamentação que tomava como referência o mercado, mas lhe impunha freios” (LE GOFF, 2004, p. 69). Assim, algumas formas de crédito foram admitidas e as que não obedeciam a regulamentação permaneceram condenadas. Le Goff ilustra essa questão nos apresentando a seguinte determinação do Concílio de Latrão à usura:

Em 1179, o terceiro concílio de Latrão determina que sejam reprimidos somente os usurários "manifestos" (*manifestz*), chamados também "comuns" (*comunes*) ou "públicos" (*publicz*). Acredito que se tratava de usurários cuja fama, "renome", rumor público, designava como usurários não amadores mas "profissionais" e que, sobretudo, praticavam usuras *excessivas*. (LE GOFF, 2004, p. 70).

Mas, mesmo com certa regulamentação, o autor afirma que não era nada honroso ser usurário no século XIII. O perigo de condenação por uma mentalidade engendradora nos preceitos religiosos que pregava a pobreza afligia os homens que aspiravam uma melhor posição social. Com o intuito de nos aproximarmos da construção mental que condenava a usura, passamos a tratar o tema especificamente.

Usura

*E o Senhor disse no Evangelho:
'Emprestai sem nada esperar'
(Lucas, VI, 35).*

A usura é um termo recorrente, desde o Antigo Testamento podem ser encontradas definições e condenações a essa prática. Todavia, em cada momento ela pode ser interpretada de forma distinta devido às características das relações que determinam os diferentes contextos sociais. Assim, nossa intenção, neste momento, é refletir acerca do seu uso no contexto da Idade Média Central, mais especificamente, no século XIII.

A usura é um termo que designa um conjunto de práticas financeiras condenadas, tanto que nos documentos medievais, principalmente do século XIII, encontramos com frequência sua indicação no plural, *usurae*. Em uma sociedade que tem a mentalidade influenciada pelo mundo bestial, a usura é comparada a um mostro de várias cabeças, conhecido na mitologia grega por *hidra*. Essa analogia nos possibilita entender a amplitude de condenações que se ramificam da usura. Mas, para entendermos sua extensão é preciso, primeiramente, tentarmos construir um conceito a seu respeito. Tomemos como ponto de partida a definição de Santo Ambrósio de que “Usura é receber mais do que se deu” (LE GOFF, 2004, p. 22). Assim, podemos supor que é o excedente; é o que se exige além do capital. Le Goff nos auxilia a ampliar a compreensão afirmando que usura é:

[...] a arrecadação de juros por um emprestador nas operações que não devem dar lugar ao juro. Não é portanto a cobrança de *qualquer* juro. Usura e juro não são sinôni-

mos, nem usura e lucro: a usura intervém onde não há produção ou transformação material de bens concretos. (LE GOFF, 2004, p. 14).

As informações apresentadas pelo autor nos possibilitam inferir que usura é uma forma de juros sem a produção de bens materiais. No entanto, essa definição nos parece contraditória, pois o juro não implica necessariamente o aumento, ou produção, de uma materialidade que nas transações financeiras é a moeda/dinheiro? De acordo com o pensamento corrente daquela época a moeda é infecunda, ela não se reproduz. Portanto, gerar dinheiro com o próprio dinheiro é ilícito. Essa ideia pode ser observada na explicação de Tomás de Aquino sobre a moeda. Le Goff (2004, p. 22) explica que para o monge a função da moeda é a troca "[...] assim, seu uso próprio e primeiro é o de ser consumido, gasto nas trocas. Por consequência, é injusto em si receber uma recompensa pelo uso do dinheiro emprestado; é nisso que consiste a usura". Essa mesma ideia do dinheiro ser infecundo não é exclusiva de Tomás de Aquino, ela é consenso entre os medievais, como seu contemporâneo São Boaventura, que afirma que "O dinheiro em si e por si não frutifica, mas o fruto vem de outra parte" (LE GOFF, 2004, p. 23). No Código de Direito Canônico do século XII encontra-se um texto, provavelmente do século V, que nos auxilia sintetizar essa ideia acerca da diferença da produção de dinheiro como principal condição para a prática da usura.

[...] aquele que aluga um campo para receber renda ou uma casa para ter um aluguel, não se assemelha àquele que empresta dinheiro a juros? É claro que não. Antes de tudo porque a única função do dinheiro é o pagamento de um preço de compra; depois, o arrendatário faz frutificar a terra, o locatário goza da casa; nestes dois casos, o proprietário parece dar o uso de sua coisa para receber dinheiro, e de certo modo, trocar lucro por lucro, enquanto que, do dinheiro emprestado, não podemos fazer dele nenhum uso; enfim, o uso esgota pouco a pouco o campo, estraga a casa, enquanto o dinheiro emprestado não se sujeita à diminuição nem ao envelhecimento. (LE GOFF, 2004, p. 25-26).

Entendido que a usura está vinculada ao recebimento de um valor maior de dinheiro pelo seu empréstimo, passamos a pensar nos argumentos que tornam essa ação condenável. Primeiramente é necessário entender que para o contexto medieval a usura era mais que um crime, era um pecado, como é apresentado por Le Goff por meio de um manuscrito do século XIII:

Os usurários pecam contra a natureza querendo fazer dinheiro gerar dinheiro, como cavalo com cavalo ou mulo com mulo. Além disso, os usurários são ladrões (*latrones*), pois vendem o tempo, que não lhes pertence, e vender um bem alheio, contra a vontade do possuidor é um roubo. Ademais, como nada ven-

dem a não ser a espera do dinheiro, isto é, o tempo, vendem os dias e as noites. (LE GOFF, 2004, p. 38).

O autor nos possibilita considerar que a usura se caracteriza como um furto, pois os usurários não oferecem nada em troca do excedente, somente o tempo de espera pelo pagamento. O tempo não lhes pertence, pertence apenas a Deus. Portanto, o objeto negociado pelo usurário é algo que não lhe é próprio, pois a natureza é criada por Deus, isso faz com que seja designado de ladrão. Essa argumentação também é válida para indicar que a usura é um pecado contra a natureza, pois os teólogos do século XII, os naturalistas, se reportam à natureza como Deus – *Natura, id est Deus*. A usura é pecado contra a natureza divina porque não cumpre suas leis. Ela não respeita a lei da produtividade e produz pelo improdutivo: o dinheiro. Não cumpre a lei do trabalho e descanso, uma regra existente desde a criação do mundo que determina o sétimo dia de trabalho como o do descanso. No entanto, essa lei é ignorada pelos usurários que incluem o domingo – dia do Senhor – em suas cobranças de juros. O mesmo se aplica às atividades desenvolvidas durante o dia e a noite. O dia é reservado ao trabalho e a noite ao restabelecimento corporal. Quando não ocorre distinção entre ambos não há respeito “[...] a ordem natural que Ele quis dar ao mundo e à nossa vida corporal, nem a ordem do calendário estabelecida por Ele. As moedas usurárias não se assemelham

aos bois de lavoura que laboram sem cessar?” (LE GOFF, 2004, p. 28). Assim, enquanto as moedas trabalham continuamente, os usurários se eximem dessa atividade que lhe foi destinada pelo Senhor. Le Goff (2004, p. 40) explica essa questão por meio do pensamento de Thomas de Chobham, o qual afirma claramente que: “O usurário quer adquirir um lucro sem nenhum trabalho e até dormindo, o que vai contra o preceito do Senhor que diz: <Comerás teu pão com o suor de teu rosto>” condenação dada aos homens devido à desobediência de Adão. Nessa perspectiva os usurários são ‘filhos desobedientes’, ou nas palavras do autor, um “desertor”, que vivem na ociosidade, considerada pelos pensadores medievais como a mãe de todos os vícios e “[...] destrona, na hierarquia dos sete pecados capitais, a *superbia*, o ‘orgulho’” (LE GOFF, 2004, p. 06). Portanto, a usura pode ser considerada um pecado capital que se opõe, principalmente, à justiça. A virtude da justiça é atacada pelo usurário por cobrar um valor superior ao ‘justo preço’ do produto como explica Tomás de Aquino: “Receber uma usura pelo dinheiro emprestado é em si *injusto*: pois se vende o que não existe, instaurando com isso manifestamente uma *desigualdade* contrária à justiça” (LE GOFF, 2004, p. 24).

Essas reflexões nortearam a absolvição e a condenação das práticas usurárias no final da Idade Média Central. Le Goff explica que, entre os séculos XI e XIII, ocorreu uma mudança de posicionamento frente à usura, pois algumas ativi-

dades profissionais que aparentemente eram condenáveis, ao serem submetidas à análise, se libertaram das acusações. A reavaliação dos ofícios é, para o autor, consequência da revolução econômica e social que ocorreu no Ocidente neste período, da qual:

[...] o progresso urbano é o sintoma mais estridente, e a divisão do trabalho o aspecto mais importante. Novos ofícios nascem ou se desenvolvem, novas categorias profissionais aparecem ou são extintas, novos grupos socioprofissionais, fortes por seu número, por seu papel, reclamam e conquistam uma estima, ou seja um prestígio associado a sua força. Eles querem ser considerados e nisso são bem sucedidos. O tempo do desprezo está terminado (LE GOFF, 2013, p. 122-123).

Dentro do novo 'quadro' de ofícios que deixaram de ser desprezados encontram-se o comércio e o ensino laico. As atividades do comerciante e do usurário podem ser confundidas porque são muito próximas. Le Goff (2004, p.53) explica que usurário e mercador são termos distintos e afirma que, respectivamente, "[...] um termo é vergonhoso e o outro honroso, e que o segundo serve para esconder a vergonha do primeiro, o que prova apesar de tudo uma certa proximidade, senão parentesco, entre eles". A distinção entre ambas as atividades nunca foi muito clara porque o comércio do século XIII exalava odores da usura. Os mesmos odores podem ser sentidos

na nova categoria de intelectuais que recebiam pagamento – *collecta* –, dos estudantes das cidades, por seus ensinamentos. Le Goff (2004, p. 39) esclarece que a condenação aos intelectuais era sustentada por compreendê-los como "[...] mercadores de palavras". E o que vendem eles? A ciência, a ciência, que, como o tempo, pertence apenas a Deus". Todavia, esses 'ladrões' não receberam a condenação por usura. A absolvição dos intelectuais e dos mercadores foi promulgada graças aos escolásticos que justificaram muitas atividades por meio da casuística. Le Goff (2013, p. 123) elucida que, para a escolástica, a casuística é, "[...] nos séculos XII e XIII, o seu grande mérito, antes de se tornar o seu grande defeito -, ela separa as ocupações ilícitas em si pela natureza – *ex natura* – daquelas que são condenáveis de acordo com o caso, ocasionalmente, *ex occasione*". Neste contexto de construção de argumentos em benefício dos ofícios lícitos a *intenção* dos praticantes torna-se a grande questão a ser avaliada. Assim,

[...] a má intenção carrega consigo a condenação somente dos mercadores que agem por cupidez – *ex cupiditate* -, por amor ao ganho – *lucri causa*. Isto é deixar um amplo campo livre as 'boas intenções', quer dizer, a todas as camuflagens. Os processos de intenção são um primeiro passo na via da tolerância (LE GOFF, 2013, p. 124).

Além da *intenção*, outras questões foram consideradas e os escolásticos desenvolveram cinco argumentos que

possibilitavam tolerar a usura conforme as práticas e valores presentes no novo contexto social. Na terceira argumentação, encontra-se o principal pensamento que legitimou o comércio e o magistério remunerado: o trabalho.

A terceira, a mais importante, a mais legítima aos olhos da Igreja, é quando a usura pode ser considerada como um salário, a remuneração do *trabalho* (*stipendium laboris*). Foi a justificativa que salvou os mestres universitários e os mercadores não usurários. Ensinar a ciência é cansativo, supõe uma aprendizagem e métodos que dependem do trabalho.

Caminhar por terra e mar, ir às feiras ou mesmo manter uma escrituração de contas, trocar moedas é também um trabalho, e como tal merece salário. (LE GOFF, 2004, p. 71-72).

Assim, nesse processo de regularização das profissões, o trabalho deixa de ser motivo de desprezo para tornar-se mérito. O sacrifício do labor justifica o exercício da atividade e a sua recompensa. Essa compreensão foi muito importante para os professores, pois graças a ela foram lançados outros olhares aos trabalhadores intelectuais que passaram a ser entendidos não mais como vendedores de ciência ou do “[...] dom de Deus que não pode ser vendido. Mas logo o universitário vê sua remuneração justificada pelo trabalho que ele fornece a serviço dos seus estudantes – salário do seu labor, e não preço do seu saber” (LE GOFF, 2013, p.

126). Na mesma perspectiva, o trabalho dos mercadores também se torna reconhecido e estimado. As argumentações em sua defesa consideram os riscos que essas atividades estão sujeitas devido ao acaso. Como Le Goff (2013, p. 128) expõe “[...] as incertezas da atividade comercial – *ratio incertudinis* – justificam os ganhos do mercador, ou melhor, o interesse que ele tem pelo dinheiro aplicado em algumas operações, ou seja, em cada vez mais larga medida, a ‘usura’, a usura maldita”. Todavia, os ganhos dos mercadores também são aceitáveis sob outro prisma, o do bem comum. Com a retomada da filosofia aristotélica, a perspectiva do bem comum ganha importância considerável e possibilita entender o comerciante como um bem-feitor social ao transportar mercadorias para locais que não às tinha. Le Goff expõe o pensamento de Tomás de Aquino com relação a essa característica da atividade comercial contando que para o monge, “Quando alguém se entrega ao comércio em vista da utilidade pública, quando se vê que as coisas necessárias à existência não faltam num país, o lucro, em vez de ser visado como fim, é somente reclamado como remuneração do trabalho” (LE GOFF, 2013, p.128). Dessa forma, os comerciantes e os intelectuais justificavam suas atividades, mas isso não foi possível à outros ofícios, os quais continuaram recebendo o desprezo social. Isso se aplica aos usurários que permaneceram marginalizados, compartilhando com “[...] as prostitutas e os jograis essa sorte funesta” (LE GOFF, 2004, p. 47).

Análise da imagem

Se emprestais àqueles de quem esperais receber, que vantagem tereis? Até os pecadores emprestam aos pecadores, para receber o equivalente. Mas ao contrário, amai os vossos inimigos, fazei-lhe o bem e emprestai sem nada esperar (Lucas, VI, 36-38).

A pintura de Giotto que elegemos para analisar o contexto 'expansionista' do final da Idade Média Central, que torna a usura um problema social, chocando-se com os preceitos religiosos, é o afresco pintado entre 1302 e 1306 na *Capela degli Scrovegni* em Pádua, *Jesus expulsa os vendilhões do templo*. A justificativa pela escolha nos parece apropriado, pois a pintura expressa a mensagem bíblica que sustenta o combate à usura. Desta forma, para dialogar com leitura da fonte imagética, podemos nos reportar a principal fonte da literatura religiosa, a Bíblia.

O primeiro olhar para a pintura (figura 1) nos revela uma cena que tem no primeiro plano Cristo com uma fisionomia irada demonstrando, pelo posicionamento de sua mão direita, um

futuro golpe no homem que está sendo detido por sua mão esquerda. Na frente de Jesus, Giotto coloca uma mesa virada e ao seu lado uma jaula da qual saem animais que se espalham no meio da multidão. A multidão está dividida em dois hemisférios: do lado direito, encontram-se cinco homens e duas crianças; do lado esquerdo apenas cinco homens. O fundo da cena é emoldurado por uma construção que a aparência nos remete à imagem de um edifício religioso.

Essa leitura nos possibilita inferir que o artista foi fiel à passagem conhecida como *A Purificação do templo*, narrada pelos quatro evangelistas e que João (2:13-16) descreve da seguinte forma:

¹³Estando próxima a Páscoa dos judeus, Jesus subiu a Jerusalém. ¹⁴No Templo, encontrou os vendedores de bois, de ovelhas e de pombas e os cambistas sentados. ¹⁵Tendo feito um chicote de cordas, expulsou todos do Templo, com as ovelhas e com os bois; lançou ao chão o dinheiro dos cambistas e derrubou as mesas ¹⁶e disse aos que vendiam pombas: "Tirai tudo isto daqui; não façais da casa de meu Pai uma casa de comércio".



Figura 1 – A expulsão dos vendilhões do templo. Capela de Scrovegni – Padova/Itália. Afresco pintado aproximadamente entre 1303 a 1306. Dimensões de 200 cm X 185 cm.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Giotto_-_Scrovegni_-_27_-_Expulsion_of_the_Money-changers_from_the_Temple.jpg

O fato de Giotto ter reproduzido na íntegra a passagem está em conformidade com a tradição medieval de registrar passagens bíblicas nas paredes das igrejas. Como nos lembra Le Goff, diante de algum impasse, os homens medievais “[...] procuravam-lhe o modelo na Bíblia. A *autoridade* bíblica fornecia ao mesmo tempo a origem, a explicação e o modo de emprego do caso em questão” (LE

GOFF, 2004, p. 16). Nesse aspecto, as imagens eram muito importantes porque os fiéis liam nas ilustrações das paredes os ensinamentos bíblicos. Todavia, a importância das imagens no processo formativo dos homens medievais ultrapassa a mera representação narrativa. Tomás de Aquino atribui às imagens três funções essenciais na efetivação dos ensinamentos, são elas:

Há três razões para a instituição de imagens nas igrejas. Primeira, a instrução dos simples, porque eles são por elas instruídas como se o fossem pelos livros. Segunda, para que o mistério da Encarnação e os exemplos dos santos possam ser mais ativos em nossa memória ao serem representados diariamente sob nossos olhos. Terceira, para estimular sentimentos de devoção, já que estes são estimulados de maneira mais efetiva pelas coisas vistas que ouvidas (SÃO TOMÁS DE AQUINO apud PEREIRA, 2011, p.132)

Percebemos que Tomás de Aquino se reporta à imagem não de forma independente, mas relacionando-a ao texto escrito, o qual para os cristãos, tinha um valor superior. Todavia, a eficiência da imagem para a compreensão e efetivação dos ensinamentos é inegável, como Tomás de Aquino afirma, a visão é mais efetiva do que a audição quando o propósito é a sensibilização. Seguindo esse modelo, a Capela de Scrovegni foi pintada como um texto bíblico que aborda três temas: Joaquim e Ana (pais de Maria), Maria e Jesus Cristo. Mesmo diante da evidência da fidelidade narrativa ao texto, podemos nos aventurar a desenvolver uma leitura que tem como propósito revelar questões específicas sobre o pensamento do autor e de seu tempo. Assim, como hipótese investigativa, construímos a premissa de que Giotto, um possível usurário, comungava a perspectiva corrente naquele momento que condenava apenas a prática excessiva da usura. O estabelecimento

da justificativa para a ‘usura moderada’ pode ser engendrada pelo pensamento de Tomás de Aquino que, revisitando a filosofia aristotélica, retoma o conceito da ‘justa medida’. O pensamento da justa medida, por exemplo, pode ser encontrada na segunda parte da *Suma Teológica*, na qual Tomás de Aquino aborda os atos humanos e os classifica em viciosos e virtuosos. As virtudes são constituídas pela temperança, que tem a função de repelir as paixões excessivas. A temperança pode ser caracterizada como uma moderação dos atos humanos, o ponto médio entre dois pontos.

Essa ideia do ponto médio pode ser pensada pela disposição da cena apresentada por Giotto. O pintor coloca Jesus proporcionalmente à frente do portão central do Templo de Jerusalém, o que, indubitavelmente, o torna o ponto de referência da cena (figura 2). A posição de Jesus possibilita a divisão assimétrica da cena em lado direito e esquerdo, assim como as demais pessoas que compõem a pintura. Do seu lado esquerdo estão os mercadores e do lado direito seus seguidores. Tradicionalmente, ao lado esquerdo é atribuído ao coração, órgão do corpo humano que alegoricamente representa os sentimentos. Os sentimentos são produzidos pelos sentidos, o que os remete diretamente aos desejos ou as paixões. As paixões são entendidas como os sentimentos de cólera, o medo, a audácia, inveja, alegria, amizade, o ódio, desejo, emulação, compaixão e, em geral, os sentimentos que são acompanhados de prazer ou

dor. Por isso é do lado das paixões que os usurários devem ficar. Aqueles que cometem a prática da cobrança de juros

de forma excessiva não submetem suas paixões à justa medida da razão e estão mais propensos aos prazeres terrenos.



Figura 2 – A expulsão dos vendilhões do templo. Capela de Scrovegni – Padova/Itália. (visualização da divisão estrutural do afresco – *divisão nossa*)

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Giotto_-_Scrovegni_-_27_-_Expulsion_of_the_Money-changers_from_the_Temple.jpg

Do lado direito estão os seguidores de Jesus, aqueles que representam o mundo divino. Neste local encontram-se homens que abdicaram dos prazeres terrenos para ter uma vida mais próxima do Criador. Essa distinção é evidente, principalmente pelas auréolas, cujo significado remonta o termo latino *aureu*, ou ouro, sendo usada desde a cultura pagã para

identificar a sabedoria. Na Idade Média a auréola foi muito usada pelos pintores como símbolo das entidades divinas como os anjos, santos, Maria e Jesus com o propósito de distinguir aqueles que possuem intelecto elevado e estão mais próximos de Deus. Este local também pertence aos inocentes, às crianças que se encontram protegidas pelos santos (figura 3).



Figura 3 – A expulsão dos vendilhões do templo.
Capela de Scrovegni – Padova/Itália. (detalhe)

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Giotto_-_Scrovegni_-_27_-_Expulsion_of_the_Money-changers_from_the_Temple.jpg

A imagem de Cristo é construída por Giotto de forma que a ira nos parece a matriz propulsora de toda representação (figura 4). A ira desenha a fisionomia de Jesus, conduz a posição de sua mão direita que segura um chicote e se prepara para o ataque. É a força presente na mão esquerda que segura aquele que deverá receber o golpe determinando a posição do corpo de Cristo e possibilita o espectador sentir a força que o próximo movimento despenderá. Todavia, a ira é um dos sete pecados capitais, um

vício condenado pelas leis divinas. Como Jesus Cristo, a encarnação de Deus, pode deixar-se dominar pelo pecado? Podemos entender essa indagação por meio da reflexão de Tomás de Aquino de que:

Ora, se atentamos à realidade, diremos que a ira é um movimento do apetite sensitivo e esse movimento pode ser regulado pela razão e enquanto segue o juízo da razão, põe-se a serviço dela para sua pronta execução. E como a condição da natureza humana exige que o

apetite sensitivo seja movido pela razão, é necessário afirmar, como os peripatéticos, que algumas iras são boas e virtuosas (TOMAS DE AQUINO, 2004, p. 98).

O monge dominicano evidencia que nem toda a ira é um mal, podendo ser, inclusive uma virtude. Oliveira (2012), ao analisar o último artigo da 'Questão 158' da *Suma Teológica, A Ira*, nos mostra que para Tomás de Aquino, a ira é, inclusive, necessária. A sua falta poderá ser a causa para outros vícios. O primeiro aspecto que a ausência de ira pode indicar “[...] é a covardia, pois, aquele que não se revolta com um ultraje também não esta usando a razão, pois, aceita que o outro humilhe sem se rebelar” (OLIVEIRA 2012, p. 140). É importante entender que, para o Dominicano, a ira, em si, não é entendida como pecado, mas a ausência de discernimento intelectual é que o caracteriza. Portanto, aquele que não se ira assemelha-se aos animais que são guiados pelas sensações por não fazerem uso da razão. O segundo aspecto apresentado por Oliveira é que a “[...] ira comedida leva à justiça, ou seja, aquele

que sofreu uma afronta, movido pela ira, clama por justiça, portanto esta ira conduz a um equilíbrio na sociedade e ao estabelecimento de relações equitativas” (OLIVEIRA 2012, 140-141). Nessa perspectiva, o Jesus irado de Giotto não é a representação do pecado, mas da virtude da justiça. Sua rebeldia pode ser entendida como uma reação da razão para evitar injustiças e a naturalização do vício, o qual já estava enraizado por toda a sociedade ocorrendo, inclusive, dentro do próprio Templo. Essa ideia pode ser validada pelo fato da ira de Jesus recair sobre aquele que representa a existência da injustiça na cena, o comerciante. A injustiça pode ser compreendida não simplesmente pela ação comercial, mas pelo excesso, pela cobrança superior ao justo valor da mercadoria. Essa indicação é resultante da observação de que Jesus ataca aquele que mais representa a riqueza, o comerciante, que tem as vestes na cor púrpura. Essa cor representava na Idade Média riqueza e poder devido a dificuldade em obtê-la o que nos possibilita identificar esse personagem como um homem que, provavelmente, acumulou bens de forma ilícita.



Figura 4 – A expulsão dos vendilhões do templo.
Capela de Scrovegni – Padova/Itália. (detalhe)

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Giotto_-_Scrovegni_-_27_-_Expulsion_of_the_Money-changers_from_the_Temple.jpg

A aceitação dessa leitura pode ser reforçada ao observarmos que Jesus direciona sua ira apenas ao comerciante, praticamente ignorando suas mercadorias, os animais que se espalham entre a multidão. Giotto coloca na cena cinco animais, podendo ser identificados como uma pomba, um carneiro e três bois. Esses eram os animais tradicionalmente sacrificados durante as festas religiosas e tinham de ser adquiridos no próprio templo, pois deveriam atender as regras de pureza estabelecidas no livro do Levítico. Isso impossibilitava que os fieis trouxessem os animais criados em suas casas e tornava o comércio de sacrifícios uma atividade muito rentável, pois o

animal mais barato, o pombo, era comercializado por um denário, valor equivalente a um dia de trabalho. Giotto pinta os animais como se estivessem fugindo da ira de Jesus, dois correm para o lado esquerdo e dois para o direito. O outro animal é uma pomba e, assim como dois bois, foge para o lado divino buscando proteção no braço de uma das crianças que compõem a cena do lado direito de Cristo. Essa disposição dos animais nos induz a pensar acerca do contexto do período, o qual estava tomado pelo comércio, assim como a porção divina e a terrestre estão tomadas, quase, proporcionalmente pelas mercadorias. A desproporção é estabelecida pela pomba

que atribui maior ênfase do comércio ao lado dos homens santos. Essa observação nos direciona a ideia do clero como promotora do comércio, pois os animais vendidos no templo eram criados pelas famílias sacerdotais ou por produtores que mantinham bom relacionamento. Mas, por outro lado, também nos possibilita relacionar a ideia da restituição da usura. O lucro proveniente da usura torna-se lícito quando revertido ao bem. Assim, a mercadoria – objeto que produz o pecado – pode ser ilustrado pela pomba – animal que representa a sabedoria divina – quando é colocado ao lado do bem.

Face à essas observações, podemos pensar que Giotto, ao pintar a cena da expulsão dos mercadores do templo, descreveu a narrativa bíblica, mas organizou a cena de forma que nos possibilita relacionar a representação ao contexto do final da Idade Média Central e início da Baixa Idade Média, momento em que muitas mudanças foram gestadas. Esse

pensamento não afirma a intencionalidade do artista, mas evidencia a potencialidade da fonte imagética em despertar a reflexão nos observadores. No caso, nos propiciou pensar na estrutura social que se estabelecia por meio de outro olhar para a vida terrena e que, para não renegar os princípios religiosos, teve que estabelecer um equilíbrio, ou a justa medida entre as coisas de Deus e dos homens. Como resultado desse embate, vimos na pintura de Giotto, Jesus Cristo - o Deus homem – que, ao estar no centro da pintura, se constitui o mediador entre os extremos que representam o céu e a terra. Ele, analogicamente, pode ser relacionado à temperança, que pela ira repele as paixões excessivas, como a dos ricos mercadores que pecam por não obedecerem as leis divinas. Assim, entendemos que a pintura de Giotto nos instiga a pensar e construir um conhecimento significativo acerca do período analisado por meio da apropriação entre a leitura escrita e imagética.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte Italiana*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A idade média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GIOTTO DI BONDONE. *A expulsão dos vendilhões do templo*. Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Giotto_-_Scrovegni_-_27_-_Expulsion_of_the_Money-changers_from_the_Temple.jpg>

LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida: economia e religião na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Terezinha. O pecado da ira no mestre Tomás de Aquino: um estudo sobre os costumes e educação no século XIII. In: OLIVEIRA, Terezinha. *Ensino debate na Universidade Parisiense do século XIII: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio*. Maringá: Eduem, 2012.

PEREIRA, Maria Cristina C. L. Da conexidade entre texto e imagem no Ocidente medieval. In: OLIVEIRA, Terezinha; VISALLI, Angelita Marques (Org.). *Leituras e imagens da Idade Média*. Maringá: Eduem, 2011. p. 131-148.

TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o saber (De magistro), os sete pecados capitais*. Trad. e estudos introdutórios de Luiz Jean Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WOLF, Norbert. *Giotto*. Lisboa: Taschen, 2007.

Recebido em março de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

O velho Jornal: voz dos anseios socioeducativos em Sorocaba

The old Journal: the voice of the socio-educational aspirations in Sorocaba

Vania Regina Boschetti*

* Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Profa. Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e de História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: vania.boschetti@prof.uniso.br

Resumo

O artigo realiza breve reflexão sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. Tendo por referência o Jornal "O Operário", apresenta aspectos importantes das mobilizações operárias no começo da século XX em Sorocaba, os interesses pela educação e as manifestações de articulistas feministas sobre o papel da mulher, o anarquismo e a luta social.

Palavras-chave

Educação. Classe Operária. O Operário.

Abstract

The article presents a brief reflection on the use of the newspaper as a source for historical research. With reference to the newspaper "O Operário", it presents important aspects of the workers' mobilizations at the beginning of the twentieth century in Sorocaba, the interests in education and feminist writers' manifestations upon the role of women, anarchism and social struggle.

Key words

Education. Working class. "O Operário".

A imprensa enquanto fonte histórica: paradigmas

Não se pode afirmar serem os veículos de comunicação de massa, em geral, instrumentos de registro de caráter documental preciso e desprezioso. Com o intuito de informar, registrar fatos de relevâncias diversas, formam um grande conjunto de assuntos que de alguma forma atualizam a população dos fatos de cotidiano próximo ou remoto. Atualmente os recursos são amplos, a diversidade é intensa e com a expansão das redes sociais essa atualização, aumentada infinitamente, cumpre de forma acelerada a circulação das informações. Mais das informações do que conhecimento: a notícia aparece ilustrada, deglutida, de certa forma direcionada da forma como deverá ser comentada e circulada, o que acontece por curto intervalo de tempo.

Em tempos idos, com menos recursos de obtenção e divulgação, os impressos em sua maioria eram periódicos, nem sempre com circulação constante, vida longa ou participação de articulistas consistentes, isso sem considerar os aspectos financeiros relacionados à aquisição de matéria prima. Talvez por isso mesmo, o espaço dos jornais, folhetos, almanaques, fossem tão mais valorizado pela população além de, tão significativo enquanto origem de dados e registro de mentalidade de uma época. Logo, enquanto fonte o jornal se apresentava como recurso interdisciplinar que permitia uma certa compreensão

da realidade, seja pelos seus aspectos teóricos, seja pela representação social.

Desde o século XIX, destaca Campos (2012), o país foi sendo tomado por publicações jornalísticas, não apenas como imperativo social de propagação de posicionamentos políticos e sociais, mas, por um viés prático. Uma participação importante de intelectuais de várias estirpes que, pela atividade, percebiam valores consideráveis agregados aos rendimentos já existentes.

Ao lado dos polígrafos, que eram pequenos produtores culturais independentes que viviam da publicação de pequenos livros, de proferir palestras e conferências, baluartes da intelectualidade brasileira se fizeram presentes nas páginas dos jornais. Era comum, na grande imprensa, os nomes de Machado de Assis, de Olavo Bilac, de Monteiro Lobato, ocuparem o espaço na folha com argumentos jurídicos, comentários literários, propostas para os assuntos de governo, considerações sobre posicionamentos políticos ou não, e, projetos governamentais.

Paralelamente à grande imprensa, o Brasil todo passou a ter exemplos representativos de jornais que, por outros enfoques informativos, se tornaram a voz de segmentos precisos da população ao manifestarem sentimentos e anseios de classes sociais e profissionais. Nesse aspecto, emprestam-se os conceitos de Thompson (1998), sobre a importância de se perceber os meios de comunicação enquanto veículos que podem transformar as relações humanas, independente

de lugar ou de época, para, quem sabe, modificá-las.

Breve retrospecto sobre a imprensa brasileira permite verificar o quanto a sua relação com a sociedade caminhou conjuntamente, a partir de 1808, quando surgiu no conjunto das benfeitorias culturais instaladas no Rio de Janeiro por ocasião da permanência da Família Real e das Cortes Portuguesas na cidade do Rio de Janeiro.

No caso brasileiro, como atestam Luca e Martins (2008), nação e imprensa amadureceram juntas e, os primeiros periódicos começaram a ser publicados a partir de 1808 o que levou-a não só ao registro das mudanças de Colônia para o Império mas, também, apresentar-se enquanto recurso de construção do passado.

O acervo documental, escrito, passou a ser entendido como mais uma possibilidade de construir o passado como elemento de leitura atenta que descortina formas, conteúdos, apropriações e representações de uma determinada época (BOSCHETTI; FERREIRA, 2010, p. 6). Escrevia Machado de Assis (1859), já no século XIX que “a primeira qualidade do jornal é a reprodução amiudada, é o derramamento fácil em todos os membros do corpo social”.

O advento da imprensa em terras brasileiras abriu novos caminhos à vida urbana, pois pela divulgação, tornou-se instrumento de reivindicações, popularizou ideias e, ao longo da história tornou-a aliada do desvelamento da realidade, da desestabilização de governos e mandatos políticos.

Porém para que o acervo da imprensa adentrasse ao universo da pesquisa e dela pudesse fazer parte constitutiva, demorou mais. O viés positivista predominante, impedia a utilização de impressos da produção historiográfica, por considerá-lo subjetivo, diretamente ligado aos objetos da notícia no tempo e/ou no espaço o que lhe conferia fragilidade aos créditos utilizados.

O quadro somente veio se modificar quando, a partir de 1930 quando Marc Bloch e Lucien Febvre, na França, introduziram a Revista dos Annales. Na esteira das Ciências Sociais, a revista inaugurou uma nova concepção para a pesquisa e aos estudos da história e da historiografia, agora numa perspectiva social, econômica e mental. Dessa forma à tendência convencional do historiador manter-se neutro, de recuperar os eventos no concreto da sua existência, de somente buscar as fontes escritas oficiais, limitar-se a narrativa fidedigna e linear da descrição dos fatos como aconteceram, se colocava uma nova forma de estudar e compreender a história e a vida do homem em sua historicidade.

A novidade parece-nos estar ligada a três processos: novos problemas colocam em causa a própria história; novas abordagens modificam, enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; novos objetos, enfim, aparecem no campo epistemológico da história. (LE GOFF, NORA, 1978, apud, DE LUCA, 2010, p. 113).

As pesquisas foram ampliadas e os objetos de investigação multiplicados também, permitindo-se considerar o historiador, seus olhares e escolhas; promovendo uma aproximação da ciência histórica com a Linguística, a Psicologia e a Antropologia; incorporando um modelo interdisciplinar, sobretudo como metodologia, afirma Calonga (2012).

Jornal O Operário: voz de uma época

A utilização dos impressos resultou justamente dessa nova maneira de se pensar e de se fazer estudos e pesquisas históricas e historiográficas. A concepção de um texto jornalístico, de uma notícia, permite ampliação das possibilidades de análise pois,

Os textos não são tratados apenas em seus conteúdos anunciados, mas também mediante métodos linguísticos de análise do discurso, da enunciação, com apoio em alguma teoria das classes e das ideologias sociais. Em outras palavras, procura-se determinar em que condições sócio-históricas a produção do texto pôde ocorrer". (CARDOSO, 1986, p. 54).

Algumas localidades brasileiras foram particularmente avançadas na produção e circulação de periódicos com tendências marcadamente ideológicas, de vanguarda e propagação de ideias revolucionárias seja quanto à construção de novas mentalidades sociais, seja como reivindicação de anseios trabalhistas, legais e de melhoria de vida.

Foi notória, por exemplo a participação de alguns segmentos da imprensa mineira e paranaense, na publicação de artigos feministas e na projeção de mulheres articulistas que pelos jornais davam voz e nova dimensão à figura da mulher. Como exemplos ilustrativos pode-se elencar nas questões sindicais jornais como A Pátria (RJ), A Vida (RJ), A Luta (RS), O Libertário (SP), A Classe Operária, O Homem Livre, A Manhã, A Plebe, A Platéia... No caso das publicações femininas, O Jornal das Senhoras, O Sexo Feminino.

O uso do jornal como fonte documental de pesquisa, se liga à:

História Cultural introduzida pela Escola dos Annales e a mudança de foco proporcionada por ela ao direcionar suas análises para o estudo das identidades de grupos sociais invisíveis até então na perspectiva de uma história tradicional. A análise da "história vista de baixo", termo utilizado por Edward Thompson, permitiu a aparição de diversos sujeitos, entre eles, as mulheres. (SOUZA, 2012, p. 1)

A intenção de tomar o jornal como objeto de estudo e pesquisa, decorre segundo Barreira (2002) do interesse pelas investigações práticas no interior dos movimentos sociais urbanos. Como bem afirma Capelato, a imprensa "é manancial dos mais férteis para o conhecimento do passado, pois possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos" (1998, p. 13).

No caso específico da cidade de Sorocaba, SP, já no final da primeira

década do século XX, o jornal caracterizava de modo exemplar a diversidade econômica e social presente. Econômica porque a cidade contava com dois vetores importantes no contexto econômico do estado e do país: as oficinas da Estrada de Ferro Sorocabana e, a expansão industrial têxtil com fiação e tecelagem de algodão que, atendia demandas de exportação.

A estrada de ferro surgiu a partir de interesses econômicos de grupos locais, que desenvolveram esforços para a construção de uma ferrovia que atendesse aos anseios de viabilizar uma política de exportação de algodão. A ferrovia além dos lucros de sua exploração, servia de estímulo à produção de algodão pelos agricultores locais, que assim tinham sua produção escoada facilmente. Socialmente e, em decorrência do econômico, a presença de expressivo contingente proletário de origem europeia, particularmente italianos e espanhóis, aportados ao país pela imigração, quadro que se repetia em outras regiões de São Paulo e do país.

Considerada em seu conjunto, deve-se destacar que a indústria brasileira teve sua expansão em função de fatores específicos como: políticas protecionistas e a particular ação dos imigrantes que num misto de ambição, recursos pessoais e certo conhecimento técnico imprimiram com determinação e força, as matrizes do trabalho operário no Brasil.

De acordo com Boschetti e Ferreira (2005), a Sorocaba desse período, pode

ser detalhada em particularidades, pelos fatos nem sempre relevantes do cotidiano e da rotina social. De um lado a imprensa tradicional na feitura de jornais como o Diário de Sorocaba. Essa imprensa no Brasil estava diretamente ligada aos partidos políticos e seus correligionários e, predominantemente era a voz dos partidos políticos. Como exemplo, *O 15 de Novembro* (Partido Republicano Paulista) e *O Comércio de Sorocaba* (Partido Republicano Dissidente). Quando deixaram de circular, o grupo fundou O Cruzeiro do Sul que passou a ser o representante do PRP (partido Republicano Paulista).

Compondo o perfil de sua população operária, a cidade viu crescer a circulação de vários jornais, particularmente os classistas como *O Apito*, *Nossa Estrada*, *O Sindicato* e *O Operário*. Além dos jornais, a imprensa operária se valia de outros recursos impressos de comunicação. Eram comuns os panfletos, as revistas, os folhetos, folhetins, circulares. A expansão da dessa modalidade de imprensa, escrita e periódica, segundo Barreira (2002) foi significativa em São Paulo, se considerado objetivamente, o momento histórico do início do século passado e a conjuntura do país: analfabetismo, políticos conservadores, base primária da economia nacional, patronato impermeável à problemática social do trabalho. Apresenta o autor os seguintes números: dos 308 jornais existentes no país (entre 1888 e 1925), o estado paulista publicava 135 e o Rio de Janeiro 91.

A velocidade na circulação dos jornais mantinha acesa a chama do debate sobre assuntos diversos. Destinavam-se a todos, indistintamente, pois circulavam papeis e ideias por todos os lugares. A propagação oral das notícias, os comentários, observações e posicionamentos de faziam presentes mesmo no cotidiano da população analfabeta que apesar disso, não deixava de ouvir e comentar, principalmente quando a pauta era de interesse localizado:

No que diz respeito às possibilidades da educação, a imprensa periódica, no seu veio mais propriamente cultural do que noticioso, assumiu explicitamente as funções de agente da cultura, mobilizadora de opiniões e de propagação de ideias. (PALLARES-BURKE, 1998, p. 146).

O Operário, publicado em Sorocaba entre 1909 e 1913 como periódico, pontuava suas páginas com diversificado leque de informações e notícias: religião, anúncios, ideias em geral. A consulta de seu acervo e o teor de suas exposições não deixam dúvidas sobre seus interesses jornalísticos e as responsabilidades que assume junto aos leitores, suas problemáticas e mazelas da população em geral, particularmente a classe operária enquanto base produtiva.

Com declarado comprometimento com as causas sociais que envolviam a cidade.

Os editores o definiam como “Órgão da defesa da classe operária, noticioso, literário e de combate”. Tinha como bandeira a defesa

dos direitos dos operários; inicialmente a publicação teve orientação socialista e, na fase final a tendência anarquista tornou-se mais evidente. (BOSCHETTI; FERREIRA, 2009, p. 5).

O Operário discorria sobre graves questões da cidade, do estado paulista e do país: economia industrial, necessidades urbanas, tendências ideológicas, preconceitos e injustiças trabalhistas e sociais. A periodicidade de sua circulação foi um fator importante, pois, segundo Sodré (1999), isso facilitava a compreensão das ideias e o desenvolvimento do processo em andamento.

Desde o seu início o jornal *O Operário* manifestou-se como um periódico à serviço da classe trabalhadora e, como aponta Ferreira (1988, p. 13), “como documento vivo desse período incontestável porque é, acima de tudo, informativo e foi resultado de uma participação efetiva do individual e do coletivo no processo histórico”. Mantendo-se predominantemente à custa da venda de assinaturas e, uma pequena parte dos recursos da venda de anúncios de propaganda, o jornal nunca poupou argumentos contra abusos, injustiças e, à favor do bem estar social e da escolarização pública.

Com discurso contundente, o jornal atraía o público, conquistava adeptos para suas ideias, divulgava e ratificava tendências ideológicas e, pode-se dizer constituiu-se inclusive em força política pois, teve papel de destaque na organização da Liga Operária de Sorocaba (1911), do qual participavam pessoas da direção e redação do jornal.

A Liga, por sua vez, foi fundamental na criação de uma escola noturna para crianças operárias, inspirada na escola moderna racional, tendo como professor Joseph Revier, imigrante anarquista, também colaborador do jornal. (BOSCHETTI; FERREIRA, 2009, p. 8).

A pauta do *O Operário*, poderia ser identificada por eixos bem definidos. O principal deles abordava questões relacionadas à educação e à instrução, O jornal mantinha constantes suas preocupações com temáticas e preocupações sociopolíticas tais como a politização da classe operária, a importância das associações de classe, a legislação pertinente ao trabalho e aos trabalhadores, questões essas consideradas em correlação com os assuntos do trabalho, das organizações operárias, da higiene e da saúde pública, da religião e família.

A primeira implicação a ser observada é a questão salarial, dentro da moderna indústria, onde ocorre a venda da força de trabalho em forma de pagamento característica principal e fundamental para modo de produção capitalista. Segundo o jornal *O Operário* a média salarial na indústria têxtil era de 40\$000 réis para homens adultos e 17\$000 réis para os menores em 1911. Segundo Silva, (2000) os dados de projeção dos gastos para a manutenção familiar composta de quatro pessoas (homem mulher e dois filhos) já atingia o salário mensal ganho. Só com a necessidade da alimentação o gasto é de uma

quantia de 41\$930 (quarenta e um mil, novecentos e trinta réis). Isso são valores apenas somados para o feijão, arroz, farinha, frangos, carne de porco e toucinho o que tornava imprescindível o trabalho da mulher e das crianças. (CARMO, 2006, p.5)

A análise das publicações revela que, paralelamente, o jornal trazia orientações relacionadas à saúde e à higiene. Era comum encontrar em suas páginas abordagens sobre o alcoolismo, o arejamento das casas, o utilização adequada da água. Havia um caráter de denúncia explícita quanto às condições de trabalho, com ênfase no trabalho da mulher e das crianças. Com Carmo (2006), registra:

A jornada de trabalho em que faziam parte os menores era outro aspecto denunciado pelo jornal. Havia longas jornadas de trabalho que se estendiam entre 12 a 15 horas diárias num regime intenso, havendo paradas de meia hora em média para o almoço. Nessa longa jornada de trabalho há três fatores presentes degradantes quando olhado pela ótica humanística. Primeiro o aumento do processo de exploração advindo pelo aumento da jornada de trabalho em que tudo era feito em nome do progresso. Segundo, essa condição esgotava a saúde das crianças, que cresciam macilentas por causa da insalubridade local de trabalho e da má alimentação [...].

ou ainda,

no geral as mulheres trabalhavam e produziam em quantidade de

tempo, igualmente, aos homens. A discriminação do trabalho feminino passa pelo valor da remuneração, por receberem, pelo mesmo trabalho que realizavam os homens o valor inferior quando comparado a remuneração masculina. Um outro aspecto denunciado pelo *O Operário* eram os abusos que as mulheres sofriam no ambiente de trabalho vindos dos seus administradores, mestres e contramestres e até mesmo pelos companheiros de trabalho. (CARMO, 2006, p.7,8)

Com o tempo começaram a se apresentar as articulistas femininas.

Muitas delas escrevendo anonimamente, outras usando pseudônimos (até masculinos) as mulheres articulistas faziam parte de reduzido grupo de militância anarquista. Era comum ao movimento feminista do período, mesmo quando propagava a igualdade de direitos, manter a questão das diferenças no âmbito da visão biológica da qual derivava então, uma fragilidade física e intelectual. Essa concepção permitia a aceitação de uma série de estereótipos, reforçadas por todo um contexto social de representações das quais a mulher emergia como modelar força de recato, dedicação, altruísmo, maternidade natural e submissão.

Fugindo, ora das influências convencioneis da cultura de uma sociedade conservadora, ora das imposições religiosas, as articulistas eram particularmente incisivas nos seus argumentos e contrárias às injustiças construídas ao

longo de séculos de civilização, em todas as partes do mundo.

Num contexto como o do trabalho e da militância política, algumas colocações mereciam destaque tanto pela virulência do ataque, quanto pelas reações que provocavam nos meios mais tradicionais:

A verdadeira mãe, a mãe ideal, diferente destes tipos, prepara os seus filhos ao trabalho, ensina-lhe o sacrifício. Esta é a verdadeira mãe anarquista [...] que [...] não escolherá para sua filha um marido usurpador e perverso... não ambiciona para seus filhos e seu companheiro, cargas de cruces, diplomas e galões que dão o direito de explorar o trabalho dos outros [...] este tipo de mãe anarquista é o sonho de todos os corações bons, a luz da humanidade nova, fundada sobre as bases do trabalho e do amor. Na mulher anarquista está pois a salvação do mundo. (*O Operário*, 12/03/1913, p. 1).

Importante ressaltar que , para essas articulistas , a questão social se colocava de maneira mais ampla, associando à emancipação, a necessidade de se atender outras prioridades importantes como aumento de salário, redução da jornada de trabalho e instrução.

O eixo da educação e da instrução, mantinha-se na dinâmica contínua do jornal, diversificando em vertentes do conceito principal. Nesse tópico discutia-se não apenas o modelo ideal de escola, mas também idealizadores,

possibilidades de implantação, alfabetização, formação profissional, constituição da família operária, educação da infância, escola noturna.

Para os responsáveis pelo jornal, assim como para seus colaboradores e articulistas, trazer essa linha de discussão para as suas páginas era disseminar entre os leitores uma bandeira que denunciava a discriminação, o preconceito, as redes de poder inerentes à estrutura da cidade e do país e a injustiça presente nas diferentes funções e posições desempenhadas pelo cidadão.

Os argumentos em prol da educação estavam direcionados à instrução de toda a classe trabalhadora: das crianças, dos jovens e sua preparação para o trabalho e dos adultos alijados do processo e que se constituíam em grande contingente de analfabetos. Tais argumentos não deixavam de contextualizar a adaptação de horários e pertinência dos estudos para o desenvolvimento pessoal e social.

Referência constante no *O Operário* era Ferrer, educador catalão do século XIX, que defendeu com a vida seus pressupostos teóricos sobre educação e sociedade. Fundador de La Escuela Moderna de Barcelona, Espanha, e afinado com os ideais do racionalismo pedagógico, inovou as reflexões sobre as teorias educacionais praticadas, dedicando especial preocupação para o atendimento metodológico que deveria possuir a escola visando a criança. Abriu um movimento social pela educação apontando necessidades até então descartadas pelos modelos convencionais.

Aspectos voltados para o bem estar da criança estavam elencados em seus pressupostos, como: material didático adequado, iluminação das salas, ventilação dos ambientes de estudo. Alertava ainda para práticas de intercâmbio entre os alunos e escolas, visitas à museus e fábricas, idas ao teatro, participação em conferências, debates entre alunos e professores sobre as atividades desenvolvidas.

Seus pensamentos estavam constantemente impressos e divulgados pelo jornal e, suas propostas passaram a ser conhecidas pelos leitores, divulgadas pelos comentários e entendidas como parte de um universo mais abrangente e significativo. Ferrer apresentava suas concepções educativas ultrapassando as paredes da escola e se realizando também por meio da organização de bibliotecas, produção de textos para jornais operários e panfletos, cursos variados à serviço das necessidades e aprimoramentos humanos e sociais.

A proposta educacional de Ferrer, fiel aos princípios racionais, tinha por base as ciências naturais, o afastamento do ensino religioso, a liberdade, a igualdade, a educação integral (articulando a aprendizagem tradicionalmente realizada mais atividades manuais), a educação universal. Era uma forma de educar a criança por meio de novo paradigma social e coletivo que permitiria ao aluno, desde pequeno conseguir o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em Sorocaba, sobremaneira, esses objetivos faziam eco. A cidade a partir

de suas frentes de trabalho industrial, apresentava uma pequena multidão de crianças que compunham as frentes de trabalho nas fábricas. Analfabetas, trabalhavam por remuneração irrisória, mais de dez horas por dia, em ambiente insalubre. O direito da criança ao estudo privilegiava as reivindicações, mesmo considerando a necessidade de seu trabalho no contexto das necessidades domésticas.” A verdadeira mãe, a mãe ideal, diferente destes tipos (referência à mãe burguesa) prepara os seus filhos para o trabalho, ensina-lhe o sacrifício”... (O OPERÁRIO, 12/03/1913, p. 1) . Por isso mesmo, os pedidos pela redução da jornada de trabalho se vinculavam à educação: uma menor carga horária nos turnos de trabalho, liberaria as crianças para a frequência às aulas.

Em artigo não assinado, *O Operário* de 24 de setembro de 1910, em sua página 2, alguém denunciava:

Ah! Mais por isso devemos trabalhar, pela victoria de nossa causa, devemos lutar pelas 8 horas de trabalho, pois, com a diminuição nos seus trabalhos, eles terão tempo pra se instruir, para aprender a distinguir o bem do mal. [...] mandar instruir uma creança é a obra mais santa que podemos praticar na nossa vida. O operariado precisa de instrução para não ser explorado. Por que nos exploram os burgueses? Não é pela nossa falta de preparo para protestarmos? [...] Queremos a liberdade e a instrução de nossos filhos. (In: BARREIRA, 2005, p. 199).

Nesse aspecto era lembrado que a própria frequência às aulas da Escola Noturna, principalmente para os trabalhadores analfabetos, também estava articulada à redução do período de trabalho: de nada adiantava a oferta se, a extensão dos horários das fábricas, impossibilitava aos interessados chegar à escola em horário apropriado aos cumprimento das atividades de aprendizagem. “Os operários vivem amordaçados... existem em Sorocaba fábricas que trabalham 15 horas por dia... o operário precisa de descanso para se instruir, cuidar da educação de seus filhos... para que eles vejam a luz da verdade e da razão...” (O Operário, 03/05/1911, p. 1).

Concluindo, oportuno observar que as reflexões apresentadas neste artigo, não tiveram a intenção de estabelecer considerações definitivas sobre a questão do uso de periódicos para a pesquisa, nem de construir uma grande estudo sobre o jornal *O Operário* e suas interferências na vida da cidade de Sorocaba. Na verdade, tem o intuito de mostrar, juntamente com tantos outros de abordagem similar, como é importante ao pesquisador estar atento às possibilidades de investigação quando o assunto é a educação em seu contexto histórico.

A pesquisa, hoje, oferece, em suas muitas interfaces, bastante significativas e válidas para o pesquisador e a quem se interessa pela sua pesquisa, um conjunto de frentes de entendimento e de compreensão. São, sem dúvida, as próprias fontes, muitas vezes os próprios objetos

de indagação e de questionamento, dadas as formas como se abrem às possibilidades das indagações e às hipóteses de estudo.

Oficialmente, a existência dos movimentos anarquistas, adeptos e simpatizantes não foi contemplada pela história oficial. Quando noticiado pela imprensa convencional, partidária (referindo-se aqui aos periódicos fundados sob o costume das grandes cidades onde os partidos políticos publicavam suas ideias em periódicos próprios), de expressiva tiragem e, via de regra, defensores da formação moral e cívica na manutenção das estruturas conservadoras da sociedade. Por isso mesmo evitavam detalhar os acontecimentos que fugiam ao padrão do desejável. Contestação, greves, manifestações, mereciam pouca cobertura e, não ocupavam o espaços desses jornais. Quando por ventura eram noticiadas, faltava-lhes objetividade, clareza e isenção ao tratar do assunto e da problemática em sua origem e causa, ficando muitas vezes no âmbito do fato isolado apresentado como fenômeno rude.

A utilização do *O Operário* no desenrolar do artigo, bem ilustra tais considerações. Num primeiro momento ressalta a utilização do periódico como fonte de pesquisa aproveitando a vertente cultural que considera de validade a inserção dos impressos na produção da historiografia brasileira, especialmente

o uso de jornais, revistas, folhetins e edições ilustradas (CALONGA, 2012).

O uso da imprensa na pesquisa foi assim de capital importância pois permitiu desvelar elementos que à época, não seriam revelados de outra forma. Por exemplo, como conhecer Ferrer, fora dos seus redutos se não pelas páginas do jornal? Como se fazer a divulgação extensiva das ideias feministas e anticlericais numa cidade conservadora, se não pelas páginas de um jornal de público fiel e segmentado socialmente? Onde seriam apresentadas as denúncias de maus tratos no trabalho e exploração, a não ser pela notícia “corriqueira” e torná-la do conhecimento dos que atuavam em outras esferas trabalhistas?

Jornais como *O Operário* têm permitido uma concretude à pesquisa ao partir de uma realidade objetiva e de uma ação objetiva, que não se limita aos parâmetros exigidos na exclusiva validade dos documentos, soberanos por longo tempo como referenciais e fonte. Permite contemporizar os fatos, entender as causas e, acompanhar o desenrolar dos acontecimentos por meio da continuidade dos fatos. Permite também considerá-la como fator existencial numa rede de existências humanas nas quais posicionamentos, relações, hierarquias e comandos se estabelecem, entram e conflitos e, quando possível e necessário, estabelecem acordos.

Referências

ASSIS, Machado, *A reforma pelo jornal*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1954. (Obra completa).

BARREIRA, Luis Carlos. *Escola, periodismo e vida urbana: imprensa operária e formação da classe trabalhadora em São Paulo (1888-1925)*, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. Contribuições da História da Escola Pública Sorocabana para a História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, Claudinei et al. (Org). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

BOSCHETTI, Vania Regina; FERREIRA, Valdelice Borghi. Discursos educacionais e imprensa: algumas leituras. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Rio de Janeiro, *Anais...* 2009.

_____. *A cidade, os movimentos sociais operários e a educação*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS IBEROAMERICANAS, 2010. *Anais...* Barcelona, Espanha: Publicacions i Edicions UB, 2010.

CALONGA, Maurilio Dantielly. O jornal e suas representações: objeto ou fonte da História? In: ENCONTRO CENTRO-OESTE DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 1., 2012. *Anais...*Dourados, MS: Unigran, 2012.

CAMPOS, Raquel Discini. No rastro dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da História da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 45-70, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/320/306>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARMO, Jefferson Carriello. Indústria têxtil, movimento operário e a questão das greves na cidade de Sorocaba. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

FERREIRA. Valdelice Borghi. O movimento operário e a educação na imprensa sorocabana na Primeira República. 2009. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

LUCA, Tania Regina; MARTINS, Ana Luiza (Org.). *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. *Caderno de Pesquisa*, n. 104, p.144-161, jul. 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUZA, Cássia Regina da Silva Rodrigues. *Periódicos feministas do século XIX: um chamado*

à resistência feminina. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. *A mídia e a modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Fonte Primária

O Operário. Edições de 1909 a 1913. Gabinete de Leitura Sorocabano. Sorocaba, São Paulo.

Recebido em março de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Tecnologias sociais e a educação para a práxis sociocomunitária

Social technologies and education for the communitarian praxis

Renato Kraide Soffner*

* Doutor em Educação pela UNICAMP. Pesquisador permanente do PPGE do UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). E-mail: rksoffner@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho trata de revisão e atualização do tema *tecnologias sociais* do ponto de vista educativo, sendo uma abordagem teórica que propõe futuras atividades práticas de implementação das ideias aqui discutidas, do ponto de vista de educação para a práxis sociocomunitária, suportada pela tecnologia. Pretendemos que este trabalho gere informação significativa para agentes educativos e pesquisadores que queiram dar sequência à investigação do tema, e mesmo sua aplicação. Apresentamos aqui referências avaliativas para ações educacionais que possam ser desenvolvidas por agentes e centros comunitários, ONG's (organizações não governamentais), sindicatos, partidos políticos, igrejas e educadores sociais, ações estas entendidas como práxis, onde a teoria afeta a prática, num processo de crescimento da pessoa e da comunidade.

Palavras-chave

Tecnologias sociais. Educação. Práxis.

Abstract

The present work deals with the revision and update of the theme *social technologies* from the point of view of education, being a theoretical approach that proposes future practical activities for the implementation of the ideas discussed here, from the point of view of the educational communitarian praxis, supported by technology. We want this work to generate meaningful information for educational agents and researchers who want to give sequence to research on this subject, and even its application. We present here references to the evaluation of educational actions that may be conducted by community centers, NGOs (nongovernmental organizations), trade unions, political parties, churches and social educators, these actions understood as praxis, where the theory affects the practice, in a process of growth of the person and the community.

Key words

Social technologies. Education. Praxis.

Introdução

Never doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world; indeed, it's the only thing that ever has.

-- Margaret Mead¹

A educação oficial brasileira passa por um momento de desconforto quando questionada em reação a reais resultados advindos de todas as políticas públicas de educação e investimentos realizados pelos governos recentes. A sociedade brasileira se preocupa com o destino dado aos recursos de educação, não apenas quantitativamente, mas qualitativamente.

Do ponto de vista do professor, Gatti e Barreto (2009) mostram que as diversas tentativas de valorização dos professores brasileiros, empreendidas nos últimos anos pelo governo federal, estados e municípios, contando inclusive com o apoio financeiro da CAPES para a formação específica de profissionais do magistério da Educação Básica, infelizmente não tem gerado os resultados que seriam de se esperar. As avaliações contínuas revelam um baixo desempenho educacional e um grande problema a ser enfrentado, se o país quiser se juntar às nações que investiram pesadamente em educação, mas com retorno visível em termos de resultados tangíveis.

¹ “Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos preocupados e comprometidos pode mudar o mundo; na verdade, é a única coisa que já se tem” (tradução do autor).

É natural, portanto, que pensemos na contribuição que os processos não formais de educação possam dar a tão preocupante situação.

Queremos, aqui, defender a visão sociocomunitária da educação, e mais, do papel de suporte que as modernas tecnologias de informação e comunicação possam oferecer aos processos não formais de educação de cunho comunitário.

Educação sociocomunitária, neste trabalho, trata da comunidade, da transformação social, da emancipação e da autonomia. Investiga a articulação comunitária de caráter emancipatório ou instrumentalizado, que se expressa por meio de intervenções educativas para a consecução de transformações sociais.

Não busca resolver todos os problemas sociais e educativos, mas problematizar as possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas (transformação social intencional).

O conteúdo e as ideias aqui apresentados são fruto do trabalho investigativo que o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), que tem por área de concentração a Educação Sociocomunitária, já apresenta em seu projeto de pesquisa em Tecnologias Sociais Educativas, subordinado à Linha de Pesquisa “A Intervenção Educativa Sociocomunitária: Linguagem, Intersubjetividade e Práxis”.

Tecnologias sociais e práxis

Este trabalho trata do tema *tecnologias sociais* do ponto de vista educativo, propondo possibilidades de ações futuras embasadas num levantamento de conceitos e definições, e dentro dos limites do que Gadotti (1998) chamou de pedagogia da práxis, da ação transformadora. Práxis, em grego, quer dizer ação, mas não queremos reduzir sua proposta àquela apresentada pela pedagogia pragmática, representada no Brasil pela Escola Nova de Anísio Teixeira, por sua vez baseada no pragmatismo de John Dewey. Práxis não quer dizer apenas uma ação utilitária, que reduz o verdadeiro ao útil. Propõe, na verdade, uma pedagogia da educação transformadora, acima até da tradição marxista.

Toda pedagogia se pretende prática, pois é ciência da educação (Gadotti, 1998, p. 3). Mas é prática teórica, pois descobre e elabora instrumentos de ação social, aqui chamados de *tecnologias sociais*. É a unidade entre a teoria e a prática.

Em pedagogia a prática é o horizonte, a finalidade da teoria. O educador vive a dialética entre o seu cotidiano da escola vivida, e a escola projetada. O homem educado é o ponto de chegada, a promessa. A educação que copia e reproduz modelos não deixa de ser práxis, mas se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Aquela transformadora é criadora, ousada, crítica e reflexiva, parte da auto-organização e do trabalho coletivo, tradições defendidas

por Lênin em sua proposta de teoria pedagógica, e fazem do aprendente alguém que participa da prática e gera os resultados desejados a partir do processo educativo (GADOTTI, 1998).

Além da escola, podemos citar como *loci* alternativos de práxis o sindicato, o partido político, as associações comunitárias, as igrejas, e os movimentos sociais e populares. Assim,

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar o poder da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar as mentes. Trabalhamos ainda com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens [...] É preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar – a capacidade de pensar – em vez de desenvolver a memória. A função da escola consiste em ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar a linguagem, inclusive a linguagem eletrônica. (GADOTTI, 1998, p. 304).

Gadotti acredita que a difusão de conhecimento por meios de massa, como proposto por McLuhan, não ocorreu da forma imaginada; no entanto, acredita que as novas tecnologias possam ser utilizadas para se atingir este objetivo. A educação formal aliada a novas tecnologias, formando sujeitos críticos. Para o autor, o professor moderno deve ser consciente de seu tempo e dos recursos à sua disposição, com visão emancipadora, em busca de mudança, de

práxis, de cidadania, de sustentabilidade. Deve estar apto a utilizar as ferramentas que reforçam o poder multiplicador das tecnologias sociais. Deve, também, conhecer as possibilidades da educação fora da escola e da sala de aula, como potenciais complementos e aliados da educação formal. Deve entender que as tecnologias sociais vêm da base da sociedade, como inversão política em relação ao domínio vindo de fora.

Gadotti também nos lembra que Paulo Freire desenvolveu como tecnologia social a questão do protagonismo da comunidade, respeitando-se o saber do beneficiado e o beneficiado se apropriando da tecnologia. Consumidor que se torna produtor de tecnologia. Aquele que não é apenas reprodutor e receptor, mas produtor em termos de publicação.

Outra iniciativa da educação popular é a educação comunitária. Trata-se de educação dos movimentos sociais e populares, na luta pelos direitos civis e contra toda sorte de discriminação (GADOTTI, 1998, p. 307). Levando em consideração a aprendizagem em estado de produção, das comunidades excluídas do modo de produção dominante; aqui a importância das tecnologias sociais, na educação formal, não formal, e até em microempresas de cunho comunitário, sem grandes vínculos oficiais.

Já do ponto de vista docente, Gadotti (2003, p. 53) indica que o professor deixa de ser um lecionador para ser um gestor do conhecimento social, aquele que seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento, um

mediador do conhecimento. Gestor é organizador, mediador, coordenador, e não “gerente”. Por que aprender, para quê, contra quê, contra quem – eis as questões a serem respondidas. A educação nunca é neutra. Deve-se, portanto, aprender a pensar, não a reproduzir. Transformar. Qual é o sentido do que ensino, ou do que aprendo? O novo professor aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente, colaborativamente, de forma auto-organizada. É aprendiz permanente, organizador do trabalho discente.

Assim, as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados [...] a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) [...] como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos (GADOTTI, 2003).

Os movimentos sociais e populares têm lutado por novos modelos de vida sustentáveis, produtivos e justos (GADOTTI, 2009, p. 57). Novos métodos, na forma de tecnologias sociais, que seriam produtos e técnicas com metodologias reaplicáveis, desenvolvidas em interação com a comunidade e que representam propostas efetivas de transformação social – a participação da comunidade desde sua organização e implementação

até sua avaliação final. O autor defende a educação emancipadora, de Adorno e da Escola de Frankfurt, e a correspondente educação transformadora de Paulo Freire, que não usou o termo anterior, mas o utilizou como base. Também a solidariedade tem que ser alimentada por uma técnica, ou tecnologia social.

As tecnologias sociais buscam o desenvolvimento autônomo das comunidades em suas diferentes demandas - alimentação, habitação, renda, educação, energia, saúde, meio ambiente - fazendo dialogar o saber técnico-científico como saber popular. Como todo conceito, está em evolução, modificando-se e sendo reinventado nas práticas concretas. Podem se valer do conceito de inteligência coletiva, que é a capacidade de comunidades humanas evoluir na direção de uma harmonia e complexidade de ordem superior, através de mecanismos de inovação (LÉVY, 1999). Quando as tecnologias sociais de cunho educativo são utilizadas em redes, suportam e encorajam a aprendizagem presencial e *online*, ao mesmo tempo em que respeitam o controle individual sobre o tempo, espaço, presença, atividade e identidade, sendo, portanto, ferramentas de práxis tecnológica.

A hipótese de trabalho que aqui defendemos é a de que não devemos sobrepor o conceito de segregação ou divisão digital (*digital divide*) com o real suporte a ser dado pela tecnologia (e em especial as tecnologias sociais) ao processo de inclusão social – que, para nós, é práxis educativa e comunitária –

no foco de transformação social, e não apenas de provimento de tecnologia (defendemos, portanto, que se evite a confusão entre *meios* e *fins*). Por isso utilizamos o termo *tecnologias sociais*, e não apenas *tecnologias educativas*.

Diferenciamos, portanto, a questão do simples acesso às tecnologias, foco dado nos últimos anos pelos defensores do conceito de ‘segregação digital’, da necessária contextualização do tema em relação à inclusão social. Inclusão social, para este trabalho, traz a tônica do acesso, adaptação e criação de novos conhecimentos, por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, dando assim seu caráter complementar de inclusão digital.

Para Bijker et al. (1989), o termo tecnologia tem sido sobrecarregado em termos de “mudança tecnológica” e “desenvolvimento tecnológico”; os autores apresentam um enfoque socioconstrutivista para o estudo da tecnologia, num confronto entre as Ciências Sociais e as Tecnologias Sociais. Os autores comparam o termo *tecnologia* com *técnica* da mesma forma que empregamos *epistemologia* e *conhecimento*, ou seja, o *logos* como *discurso*.

Para Law (1986), a tecnologia é constituída de elementos heterogêneos: pessoas, competências, artefatos, fenômenos naturais. Seu emprego educativo deve considerar, portanto, todas estas dimensões.

Mackenzie e Wajcman (1985) enxergam a tecnologia em três camadas, quais sejam: a) objetos e artefatos físicos;

b) atividades ou processos; e c) o que as pessoas sabem e fazem (“know-how”).

Para Warschauer (2004), as atividades humanas são mediadas pela tecnologia, no papel de ferramentas, e são alteradas por ela. Não apenas melhoram as atitudes, mas afetam o fluxo e a estrutura das funções mentais (VYGOTSKY, 1991 apud WARSCHAUER, 2004). Assim, comunidades de prática seriam redes de pessoas engajadas em aprendizagem – não formal em geral – pois muita coisa se aprende fora da formalidade de um curso.

Heidegger (1977) definiu tecnologia com uma ordenação do mundo com objetivos de reserva para soluções de problemas, e, assim, como *meios para fins*.

E Warschauer (2004), ao tratar da relação entre as tecnologias de informação e comunicação e a inclusão social, defende a visão de que não existe mais uma ‘divisão digital’ (*digital divide*), ou seja, uma distância entre quem tem e quem não tem acesso a computadores e à Internet, que geraria exclusão social do ponto de vista de oportunidades de acesso; o que existe, na verdade, é uma incompreensão em relação ao fato de que apenas fornecer *hardware* e *software*, e não trabalhar sistemas humanos e sociais (que precisam mudar), não gera efeitos expressivos na aplicação de tecnologia às comunidades, como já discutido acima. O conceito de ‘digital divide’ surgiu em meados da década de 1990, nos Estados Unidos, fruto do momento de plena expansão da Internet; defendia-se de forma ampla, inclusive por intermédio

de políticas públicas, que o acesso devia ser amplo e de custo aceitável, embora pouco se compreendesse em relação ao papel de mudança, da Internet, nas questões econômicas e sociais. Aqui pudemos atestar a inviabilidade das empresas ‘dot-com’ (*ponto-com*), em grande parte ilusões irresponsáveis – que acabaram gerando o assustador ‘estouro da bolha’, como chamado na época, quando a maioria de tal nicho de organizações simplesmente foi à bancarrota. Do ponto de vista societário, o conceito de *ciberespaço*, aclamado como uma dimensão de vida diferente da habitual, deixou muito a desejar, a não ser pelo prefixo *cyber* utilizado na caracterização de qualquer coisa que se relacionasse às tecnologias digitais, o que foi certamente um grande desvio de real significado.² A visão otimista do tema pode ser encontrada em Barlow (1996)³.

Warschauer não acredita que o tema ‘inclusão digital’ seja binário, ou seja, “ter ou não-ter” como única possibilidade de explicação da questão social;

² O termo e o conceito de *cyberspace* foram cunhados por William Gibson, na obra *Neuromancer*. Aqui se cria a perspectiva de uma realidade paralela, que motivou os defensores da larga utilização das novas tecnologias de informação e comunicação de rede, surgidas na década de 1990, a ampliar de forma excessiva o conceito e sua aplicabilidade.

³ Barlow é o autor da famosa *Declaração de Independência do Ciberespaço*, onde conclama os governos do mundo industrial a abrir mão da hegemonia clássica que detiveram até o advento da Internet.

existem hoje amplas possibilidades de acesso a computadores e à Internet, mesmo por camadas da população que não possuem condições de propriedade de tais meios; cite-se, como exemplo, os *cybercafés*, as *LAN Houses*, os *Centros de Inclusão Digital* comunitários, os sindicatos, os Correios, e tantos outros pontos de acesso à informação e aos recursos computacionais. Cita exemplos de iniciativas de amplo acesso na Índia, Irlanda e Egito, onde a simples disponibilidade dos meios não foi suficiente para trazer reais mudanças práticas nas comunidades onde foram implantados.

E propõe a seguinte questão: existiria uma relação de causa e efeito, do tipo: “a falta de acesso causa danos às oportunidades de vida”; ou, o contrário: “quem tem poucos recursos tem pouco acesso aos computadores e à Internet”? O assunto parece polêmico e passível de amplas e discordantes opiniões.

Não queremos, no entanto, desprezar a importância das novas tecnologias em seu papel gerador de oportunidades numa sociedade informacional: que fiquem bem claros, desde já, nosso entendimento e diferenciação entre o papel de simples acesso às tecnologias, que criticamos, com aquele do uso prático, que aqui denominaremos de *práxis tecnológica*. Reconhecemos que a tecnologia digital moderna mudou, em certos aspectos, o mundo; e além da influência econômica e política que a Internet e os computadores digitais permitiram (comércio eletrônico, governo eletrônico), reconhecemos como

fundamental seu suporte aos processos educativos (*e-learning* ou aprendizagem por meios eletrônicos, e outros), que aqui trataremos do ponto de vista de práxis educativa, fator primordial de inclusão social.

As bases desta visão dual das novas tecnologias de informação e comunicação, ainda de acordo com Warschauer (2004), são: a) o surgimento de uma economia baseada em informação e conectada em rede; b) o papel das novas tecnologias da informação e comunicação neste novo cenário mundial; e c) a visão de que o acesso a estas tecnologias pode determinar a diferença entre a marginalização e a inclusão nesta nova era socioeconômica (WARSCHAUER, 2004, p. 12).

O *informacionalismo* (por alguns chamado de *pós-industrialismo*) foi definido por Castells (2000) como o surgimento de um novo estágio do capitalismo global, após a invenção do transistor, do computador pessoal e das telecomunicações. Algo maior, portanto, que a simples ocorrência da Internet, que seria parte de um processo maior, e não seu habilitador⁴.

⁴ Castells enxerga quatro características no Informacionalismo: a) o papel da ciência e da tecnologia para o crescimento econômico; b) desvio do foco da produção material para o processamento de informação; c) a emergência e expansão de novas formas de organizações industriais conectadas em rede; e d) o surgimento da globalização socioeconômica (CASTELLS, 1993 apud WARSCHAUER, 2004, p. 13).

Falar de inclusão social do ponto de vista do enfoque digital envolve recursos sociais, humanos, físicos e digitais, num contexto econômico, social e tecnológico - modelo de acesso, e, em especial para os fins deste trabalho, as estruturas sociais e institucionais educativas (WARSCHAUER, 2004). Inclusão social é, portanto, a proporção na qual indivíduos, famílias e comunidades estão aptos a participar plenamente da sociedade e controlar seus destinos: finanças, emprego, saúde, educação, abrigo, recreação, cultura, cidadania (WARSCHAUER, 2004). E pode, certamente, ter o apoio da inclusão digital.

Como previsto por Maslow, as necessidades humanas categorizadas são:

- fisiológicas: comida, abrigo (sobrevivência);
- Segurança: distância do perigo físico;
- Pertencimento: amigos e afeição;
- Estima: autorrespeito e a estima de outros;
- Autorrealização: ser tudo o que se pode ser, em termos de talentos e potencialidades.

Podemos pensar estas propostas do ponto de vista de uma comunidade.

Para Davidson e Goldberg (2009), a era da informação em que vivemos pode ser pensada dos níveis conceitual e metodológico; a aprendizagem num momento epistêmico em que ela em si mesma é o meio mais dramático daquela mudança. Tecnologia não é revolução, mas o potencial para a aprendi-

zagem compartilhada e interativa/colaborativa.

Os autores propõem,

1) Uso criativo e desenvolvimento de novas tecnologias para a aprendizagem e pesquisa;

2) Entendimento crítico do papel das novas mídias na vida, aprendizagem e sociedade/comunidades;

3) Avanços pedagógicos dos objetivos de aprendizagem participatórios.

Os autores defendem a visão de 'digital divide', citando seu autor, Bharat Mehra: "digital divide is the troubling gap between those who use the computers and the Internet and those who do not"⁵ (MEHRA et al, 2004). As novas tecnologias de Informação e comunicação teriam, portanto, participação em comunidades virtuais, para compartilhar ideias, comentar projetos, planejar, projetar, implementar, discutir práticas, metas e ideias. Os ambientes de aprendizagem estariam à disposição de pares, famílias, instituições sociais (escolas, centros comunitários, bibliotecas, museus).

Podemos, desta forma, pensar a interface entre as novas tecnologias da informação e da comunicação e o desenvolvimento de uma comunidade, exatamente o que pretendemos quando falamos de práxis comunitária com o suporte da tecnologia (práxis tecnológica e sociocomunitária). A práxis aqui

⁵ "A divisão digital é o espaço entre aqueles que usam computadores e a Internet, e aquele que não os utilizam" (tradução do autor).

trabalhada é, portanto, aquela associada à melhoria da vida das pessoas por meio do emprego de tecnologias de informação e comunicação. Baseia-se nas definições de *capital humano* (conhecimentos, habilidades e atitudes), de *capital físico* (financeiro) e de *capital social*, que seriam as relações sociais e a confiança advinda destas (ou seja, a capacidade de indivíduos gerarem benefícios a partir de relacionamentos pessoais e da participação em redes e estruturas sociais, buscando apoio, suporte, oportunidades [WARSCHAUER, 2004]).

Uma comunidade gera capital social coletivo, dado o potencial associativo que toda rede de pessoas fornece. É nossa missão, aqui, pensar tal potencial gerado em rede do ponto de vista de conexões tecnológicas, ou seja, as redes sociais de fundo eletrônico e digital, e sua relação com as características práticas de uma comunidade.

Para uma rede social, ou de elementos sociais, quanto maior o grau de conexão, maior seu poder. Os Telecentros (Centros de Inclusão Digital), ou Centros de Tecnologia Comunitários, deveriam ser utilizados, então, para o desenvolvimento da comunidade, e não apenas para acesso (como visto anteriormente): conteúdo online, cidades e serviços públicos digitais, oportunidades de trabalho, participação social e econômica das pessoas, educação não formal e formal (EJA – Educação de Jovens e Adultos), ativismo virtual, empoderamento de pessoas de baixa renda; mas, sobretudo, a conexão massiva de pesso-

as da comunidade. Pelos princípios da Pedagogia Crítica, os aprendentes em rede definiriam seus problemas baseados em necessidades sociais (família, comunidade), o que deveria gerar ação, dentro da visão de Paulo Freire. Os movimentos populares e a educação comunitária são as saídas para a melhoria das condições de vida das pessoas menos favorecidas em sociedades capitalistas, e sua conquista por direitos, ficando visível o papel das tecnologias sociais educativas neste processo.

Para Caliman (2012)⁶, *tecnologias educacionais* são aquelas que geral resultado em termos de projetos na área da pedagogia social, sendo esta definida como uma ciência que produz tecnologia educacional, por meio de métodos, técnicas, soluções para problemas encontrados pelas pessoas, sobretudo crianças e jovens; e que se dirige em direção à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e grupos, e do desenvolvimento educativo integral das pessoas envolvidas na transformação social do ambiente ao qual se aplica.

Considerações finais

As tecnologias sociais educativas podem se constituir em meio privilegiado de construção da autonomia social entendida como o processo em que se relacionam os âmbitos econômico, social e cultural, e por meio das quais sujeitos

⁶ CALIMAN, Geraldo. **Comunicação pessoal** em novembro de 2011.

históricos se associam e vão produzindo sua identidade como agentes das práticas que lhes dizem respeito na vida cotidiana, tendo como característica principal a capacidade de administrar suas vidas com independência e criticidade. Entendido o comunitário como o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia, e entendido o societário contemporâneo como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela

racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania.

Este trabalho se justificou quando investigou as condições da práxis educativa apoiadas por tecnologias sociais que podem intensificar esses processos de autonomia e cidadania. É, portanto, a partir da concepção de práxis e derivando dela o conceito de autonomia social e da educação como apropriação-construção de conhecimentos socialmente significativos que se busca a formulação das questões e do modo de respondê-las no âmbito de futuros trabalhos no tema.

Referências

- BARLOW, J. P. *Declaration of independence of cyberspace*. 1996. Disponível em <<https://projects.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>>
- BIJKER, Wiebe E.; HUGHES, Thomas P.; PINCH, Trevor (Org.). *The social construction of technological systems: new directions in the sociology and history of technology*. Cambridge: MIT Press, 1989.
- CASTELLS, M. *The rise of the network society*. 2. ed. Malden: Blackwell, 2000.
- DAVIDSON, C. N.; GOLDBERG, D. T. *The future of learning institutions in a digital age*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Feavale, 2003.
- _____. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- _____. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. *The question concerning technology and other essays*. New York: Harper & Row, 1977.
- LAW, J. *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* Sociological Review Monograph #32. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 1999.

MACKENZIE, D.; WAJCMAN, J. (Ed.). *The social shaping of technology*. Milton Keynes: Open University Press, 1985.

MEHRA, B.; MERKEL, C.; BISHOP, A. P. The Internet for empowerment of minority and marginalized users. *New Media and Society*, 6, p. 781-802, 2004.

WARSCHAUER, M. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press, 2004.

Recebido em agosto de 2013

Aprovado para publicação em dezembro de 2013

Resenha

Pesquisar, bricolar, reinventar e subverter

Research, bricolage, redo and transform

Genivaldo Frois Scaramuzza

Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento de Educação Intercultural. Doutorando em Educação pela UCDB. Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: scaramuzza1@gmail.com

MEYER, Dogmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

A obra *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*, organizada por Marlucy Alves Paraíso, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Dagmar Estermann Meyer, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), traz juntamente com as reflexões das organizadoras, outros treze autores que instiga-nos a observar a forma como reinventam técnicas, reorganizam teorias, subvertem modelos e problematizam as possibilidades de pesquisas em uma perspectiva pós-crítica em educação. Já no prefácio, produzido por Denise Gastaldo, é possível compreendermos que o livro refere-se à possibilidade de “envolver-se na ambivalente tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisas” (p. 10).

Parafraseando Gastaldo, a obra refere-se à possibilidade que temos em mãos de observar de perto a forma como pesquisadoras e pesquisadores, vinculados principalmente aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMG e UFRGS, compartilham conosco seus mapas conceituais, suas rotas de “navegação” pelas quais nos permitem “velejar” nos mares inquietos da pesquisa. De modo geral, os capítulos que compõe a obra, estruturam-se de forma harmônica, e, apesar de versarem elementos e estratégias de pesquisas distintas, não perdem a coerência com a perspectiva pós-crítica que apresentam. Produzem a flexibilização dos instrumentos, das ferramentas de pesquisas, contestando o “caráter normativo dos métodos de pesquisas” canônicos contidos nos manuais. É com este ímpeto que as organizadoras da obra, Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso, expõem no texto de apresentação – *Metodolo-*

gias de pesquisas pós-crítica ou sobre como fazemos nossas investigações, os caminhos, as formas, os jeitos de como a pesquisa se tornam um ato pedagógico não linear. Pedagógico no sentido de que permite pensar as metodologias como possibilidade de condução da pesquisa para além das regras estabelecidas por premissas fixas e caminhos certos, mas, como uma forma de produzir pesquisas mais abertas, sem, contudo, perder a rigorosidade de uma ciência séria.

Alicerçado na ideia de que as metodologias referem-se às formas de perguntar, as “estratégias de construir” elementos que provocam, principalmente, à instabilidade do/a pesquisador/a, as autoras mostram que os dados não estão aí, disponíveis e a espera de serem achados, pelo contrário, devem antes de tudo serem produzidos na articulação densa com a teoria. É com esta compreensão que afirmam que as pesquisas pós-críticas em educação são construídas no “gingado” do/a pesquisador/a, capaz de se movimentar “para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos, aproximando-nos” (p. 16).

Colocar na “zona de risco” as verdades; problematizá-las, revê-las, redefini-las, contestá-las, construir novas rotas, explorar novos lugares, redesenhar mapas, projetar direções, seguir “novos ventos”, mas, contudo, “focar o objeto”, saber fazer pausas e repensar estratégias de pesquisas é, para os/a autores/a que compõem esta obra, a característica

fundamental para “aqueles/as que se aventuram a investigar sem ter um caminho seguro a percorrer durante esse processo de pesquisa” (p. 18).

Trata-se de textos produzidos em função das pesquisas de Pós-Graduação dos/as autores/as e, referem-se às experiências de pesquisas a partir das teorias pós-críticas em educação. Com a seriedade e rigorosidade que requer a pesquisa acadêmica, a obra está distribuída em treze capítulos que se distribuem em 308 páginas destinadas a desafinar nossas “certezas” metodológicas; provocar os conceitos que utilizamos para pesquisar, a nos produzir uma profunda irritação teórica e metodológica. Dos textos apresentados na obra, sem perder de vista a importância do conjunto, escolhemos para compor esta resenha, respectivamente os capítulos três, seis, nove e treze, por entender que estes materiais podem interessar ao leitor, pesquisadores ou não em educação que estão dispostos a novos desafios.

Uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas de inclusão social

O texto arquitetado por Karin Klein e José Damico, refere-se às experiências de doutorado destes/a autores/a em pesquisas a respeito das políticas públicas de inclusão, ambas realizadas no Estado do Rio Grande do Sul. O trabalho de Klein, busca inferir uma compreensão ampla a respeito da atuação das políticas de Estado voltadas para a promo-

ção de uma primeira infância melhor, discutindo o processo governamental destas políticas nas formas de “enunciar, educar e regular, fundamentalmente as mulheres” (p.64), problematizando as formas de governo sobre as maneiras específicas de “exercer a maternidade”. Já o trabalho de Damico, busca compreender “as formas de governo da juventude em políticas de segurança pública” (p.64), abordando as práticas de governamentalidade instituídas nas periferias da urbanidade.

Ambas as pesquisas, são produzidas tendo como fundamento a utilização do método etnográfico pós-moderno, que segundo os/a autores/a, e, nos casos específicos de suas pesquisas, possibilitaram compreender como “[...] as políticas de inclusão atuam também na conformação de subjetividades, ao exigir o cumprimento de um conjunto de práticas a serem incorporadas em contrapartida ao usufruto de algum tipo de benefício [...]” (p. 65), por parte dos grupos estudados.

É importante mostrar o caráter polissêmico da metodologia que utilizam estes/a pesquisadores/a ao incorporarem no conjunto de dados produzidos, a análise de documentos, panfletos, narrativas, músicas, filmes, anotações de grupos de discussões, entrevistas, entre outros artefatos que compreendem serem importantes as pesquisas que desenvolvem. Klein e Damico mostram a abertura metodológica, o caráter híbrido com que constroem os caminhos de suas pesquisas, sem, con-

tudo, deixar de exporem o “objeto” que capturam – as formas como as políticas públicas estão implicadas em relações de poder, instituídas em um conjunto de tessituras que servem as práticas de governo.

Como “fechamento”, os/a autores/a “trazem para dentro da narrativa do texto etnográfico, a polifonia”, as múltiplas vozes que compõem a “ópera” social, suas entoações, desentoações, graves e agudos que “marcam as relações de poder”, possibilitando, deste modo, compreender as políticas públicas e os sujeitos não enquanto “entidade prévia do discurso”, mas como “o próprio efeito da discursividade” (p. 67).

Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde

Utilizando como lócus, lugar de produção de conhecimento as redes sociais, principalmente o Orkut e RNA-JVHA – Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/AIDS, Jeane Félix, instiga-nos a olhar a internet como campo de produção de dados empíricos. Fazendo uso de ferramentas instantâneas de comunicação, a autora mostra os desafios e a seriedade da pesquisa on-line.

No período de Novembro de 2010 a Maio de 2011, Jeane “circulou” pela internet, conversando com jovens soropositivos, o qual denominou em sua pesquisa de jovens+. Em função de sua tese de doutorado em educação, produzida

na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Jeane reinventa a forma clássica de fazer entrevista. Sem perder de vista o peso da narrativa, a autora produz uma nova mistura, disponibilizando uma nova rota aos “navegantes” das pesquisas pós-críticas, ao juntar a entrevista narrativa aos textos escritos nos diálogos instantâneos das redes sociais. Mostrou que em suas entrevistas, o “estar perto e estar longe podem ter significados similares e diferentes, dependendo da situação e às vezes de um clique no mouse” (p. 135). Cuidadosamente, selecionou quinze comunidades do Orkut, expôs suas intenções, “provocou” os/as jovens+ a falarem de si, a narrarem “suas vivências soropositivas e os sentidos que atribuem a ela” (p. 133). Criou laços com estes/as jovens que não se soltaram mesmo depois de terminado sua pesquisa.

Trata-se de um texto destinado àqueles/e que queiram se aprofundar em pesquisas on-line, a compreender os trejeitos, os meandros que a pesquisa em rede e na rede pode provocar, ou seja, “a especificidade da utilização da internet como ferramenta de produção de material empírico de pesquisa” (p. 149).

Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico

Devemos começar questionando nossas certezas, nos instiga a pensar Maria Cláudia Dal’igna. A autora produz um estudo sobre a relação família-escola, especificamente com um grupo

de famílias atendidas pelo Programa de Educação e Ação Social (Educas), dentro deste, um grupo de 10 mulheres-mães de crianças atendidas pelo programa e que, compunha o Grupo *Sala de Espera* vinculados a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Utilizando os subterfúgios da entrevista e, especificamente as possibilidades do Grupo Focal, a pesquisadora mostra a necessidade constante que temos em *exercitar a suspeita*. Inspirada em Foucault, apresenta que “a verdade é produzida neste mundo e nele produz efeitos” (p. 198) e, com essa máxima, a autora nos interpela: “assuma suas intenções”; “abandone a pretensão de totalidade”; “adote uma postura ética”. Amparada nas teorias pós-críticas, nos estudos Foucaultianos articulado a uma visão antropológica, a pesquisadora apresenta as formas e os desafios do Grupo Focal, mostra o passo a passo do uso desta metodologia em sua pesquisa, desde a composição do grupo aos desdobramentos que a levaram a concluir na necessidade de “suspeitar do próprio problema de pesquisa” (p. 213), convocando aqueles/as interessados/as a criarem “uma agenda de pesquisa que mantenham viva a vontade de fazer a crítica e de transformar” (p. 213).

Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação

“Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar se perder” (p. 279),

evidenciou Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, ao expor com densidade e leveza, as formas pelo qual se tornou um “cartógrafo em educação”. O autor apresenta o método, se é que podemos captar com esta palavra o jeito como cartografou “os escritos do poeta, dramaturgo e ensaísta Antonin Artaud” (p. 284). Com seu texto, nos provoca e produz inquietações a respeito da produção de um currículo versado em imagens do teatro, da literatura, da filosofia e da geografia.

Amparado teoricamente e, principalmente em Deleuze e Guattari, Oliveira chama a atenção para o fato de que o “método” cartográfico que utiliza “é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da ex-

travagância e da exploração” (p. 282). O autor mostra a necessidade de se utilizar a (des)territorialização nas pesquisas em educação, observando o ritmo dos fluxos, dos fragmentos, sem contudo, tornar qualquer pesquisa em educação uma totalidade.

Aponta que os/a pesquisadores/a em uma postura pós-crítica devem possuir “olhares ciganos” pelos quais podem desconfiar da fixidez, dispor-se a desafios, aos devires. Trata-se de um texto, destinado a provocar no/a leitor/a o exercício do olhar cartográfico, provocar aqueles/a que compreendem que a vida que pulsa “não para de movimentar-se nos territórios educacionais” (p. 282), um texto que definitivamente não deixa de mostrar que “a cartografia não dispensa a viagem” (p. 283).

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

1. A Revista Série-Estudos aceita para publicação artigos inéditos de autores que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões polêmicas.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português ou em espanhol.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial, ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico metodológica.
4. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. Os artigos devem ter, no mínimo, 40 mil e, no máximo, 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com Ferramentas do processador de textos Word).
6. A Revista Série-Estudos também publica documentos, resenhas, entrevistas e notas de leitura.
 - Na seção *Documentos*, serão divulgados leis, pareceres, normas, emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
 - As *Resenhas* não devem ultrapassar a 10 mil caracteres com espaços, e as *Notas de leitura*, 5 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
 - Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção *Ponto de Vista*. Neste caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos. Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.

- 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.
7. Os originais, para serem submetidos à aprovação, devem ser enviados para o editor da revista, através do sistema de submissão online: www.serie-estudos.ucdb.br
 8. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em Word for Windows. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
 9. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (BITTAR, 1989) ou (SILVA, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
 10. As Referências devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT, NBR 6023. Matérias que não contenham as referências, ou que as apresentem de forma incorreta, não serão consideradas para exame e publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
 11. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Referências/Inserir notas de rodapé).
 12. Todos os artigos devem conter título, indicação de três palavras-chave e resumo (em português e inglês), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada um.
 13. Ao final do texto, o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço completo para correspondência.
 14. 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.
 15. 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.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar em negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas para o título principal e os subtítulos das seções.

3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções do texto com um duplo Enter.
5. Para as citações longas, usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e recuo de 4 cm da margem esquerda.
6. Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.

Orientações para a aplicação das Normas da ABNT nas referências

Exemplos:

Livros com um autor

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Rev. Ijuí: Inijuí, 2011.

Livros com dois autores

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Livros com mais de três autores

VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Artigos

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Coletâneas

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Teses

BARREIRA, L. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 1995.

Trabalhos apresentados em congressos

MALDONADO FILHO, E. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO

NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPEC, dez. 1975. p. 157-75.

Trabalhos em meio eletrônico

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413--24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2011.