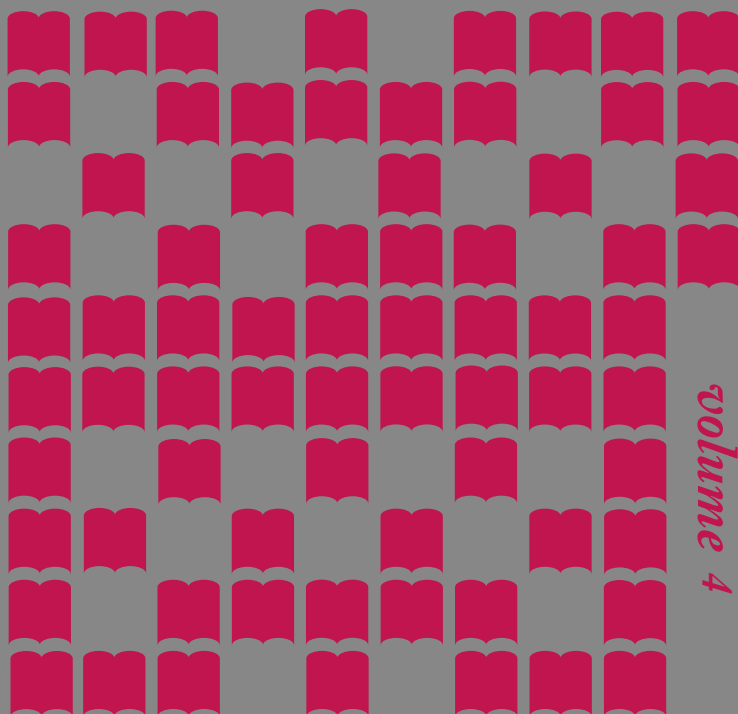


*Coleção Educação, Saberes
e Práticas Didático-Pedagógicas*

Reflexões e Ações Sobre Educação Estado e Diversidade

ORGANIZAÇÃO

Iranete Maria da Silva Lima
Maria Joselma do Nascimento Franco
Kátia Silva Cunha



**REFLEXÕES E AÇÕES
SOBRE EDUCAÇÃO,
ESTADO E DIVERSIDADE**

REFLEXÕES E AÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE

Volume 4

Organizadoras
Iranete Maria da Silva Lima
Maria Joselma do Nascimento Franco
Kátia Silva Cunha

Editora
Universitária  **UFPE**

Recife - 2013

Créditos

Projeto Gráfico: Denise Simões

Revisor: os Autores

Capa: Usina Espaço Design - CAA/UFPE

Marcos Antônio de Moraes Filho (Criação)

Marcela Bezerra (Orientação)



Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

-
- R332 Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade / Organizadoras : Iranete Maria da Silva Lima, Maria Joselma do Nascimento Franco, Kátia Silva Cunha. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.
388 p. : il. – (Coleção Educação, saberes e práticas didático-pedagógicas; v. 4).

Vários autores.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-85-415-0276-7 (broch.)

1. Educação e Estado. 2. Direitos Humanos. 3. Direito à educação – Brasil. 4. Educação integral. I. Lima, Iranete Maria da Silva (Org.). II. Franco, Joselma do Nascimento (Org.). III. Cunha, Kátia Silva (Org.). IV. Título.

379

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-109)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibido a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

EDUCAÇÃO, SABER E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A *Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas* nasceu em 2011 com a publicação dos dois primeiros volumes: *Formação de professores e Processos de Ensino e Aprendizagem* e *Educação, Estado e Sociedade*. Estes títulos retratam fielmente as linhas de pesquisa do *Programa de Mestrado em Educação Contemporânea*, implantado em 2010.

Tendo sido escritas por professores/as das diversas licenciaturas que integram o Núcleo de Formação Docente (NFD) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), as discussões trazidas nos primeiros livros retratam, por um lado, a pluralidade de dimensões que permeiam a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem na educação básica e, por outro, a unidade para a qual devem convergir em uma perspectiva omnilateral.

A continuidade e o aprofundamento dos estudos no seio do NFD e do Mestrado culminam com a construção dos *Volumes 3 e 4 da Coleção*.

Nesta nova composição, inova-se, sem, contudo, perder a caracterização de origem. A inovação se distingue pela inserção da produção de pesquisadores e pesquisadoras do Centro de Educação da UFPE, bem como de Programas de Pós-graduação em Educação de outras universidades brasileiras. Além de enriquecer o debate, a interação entre pesquisadores estreita os laços intrainstitucional e interinstitucionais, proporcionando a consolidação de mais um espaço de disseminação e articulação de produções acadêmicas. Entendemos, também, que o acesso aos resultados de pesquisas realizadas em diferentes contextos acadêmicos, regionais e culturais enriquece o diálogo que o leitor e a leitora podem estabelecer com as temáticas abordadas.

Os onze capítulos que compõem este volume trazem **Reflexões e Ações sobre Educação, Estado e Diversidade**, contemplando práticas coletivas, políticas públicas, construção de identidades e a escola enquanto espaço político e produtor de Educação e Cultura. Apreender as relações e inter-relações entre estas temáticas se constitui em instrumento essencial para a interpretação, explicação e intervenção na sociedade.

Organizá-lo foi, antes de tudo, assumir com os autores e as autoras a possibilidade e a responsabilidade de não delimitar as discussões, permitindo-lhes ser acolhidas, contestadas e confrontadas nas práticas educacionais. Para tanto, acolhemos a produção de pesquisadores/as que transitam em diversos cenários da educação.

No primeiro capítulo *Souza & Klein* discutem a valorização da diversidade na escola e apontam a Educação em Direitos Humanos, em suas três dimensões, conhecimentos, valores e práticas, como um caminho possível para a construção de escolas democráticas e de sociedades que adotem os direitos humanos como modo de vida.

Maia apresenta e discute no Capítulo 2 o processo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco, com a criação de dois campi no interior do Estado, em Caruaru e em Vitória de Santo Antão, bem como o programa de ação afirmativa para os estudantes egressos do ensino médio público. A autora reflete sobre o sentido de se falar do direito de todos, confrontando com a situação de desigualdade no que se refere ao campo da educação.

No Capítulo 3, *Barros & Duarte* discutem a aproximação entre Educação e fraternidade política em sua interlocução, e a discussão contemporânea sobre direitos humanos e cultura de paz. As autoras apresentam o tema da fraternidade política como um processo de mediação pedagógica, na medida em que propõem relações de horizontalidade entre os sujeitos, resgatando os seres humanos das relações de subordinação que diminuem sua capacidade de ser mais.

Pires apresenta no Capítulo 4 o resultado de uma pesquisa sobre a Educação do Campo como direito humano a uma educação pública de qualidade, no Município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco. O estudo mostrou que a democratização do acesso e saberes e a permanência das crianças na escola é uma realidade neste Município. A autora defende que o processo democrático ultrapassa as normas instituídas, constituindo-se a partir das práticas cotidianas, através da participação democrática dos atores sociais nos diferentes espaços que compartilham.

No Capítulo 5, *Lage* traz o debate sobre a ciência enquanto projeto de hegemonia que se constrói com base na subalternização de outros saberes. A autora discute a taxionomia sobre a forma de se conhecer o mundo, colocando de um lado o que é científico, considerado relevante, e do outro, o que é não científico, considerado marginal. Ressalta que as consequências desta dicotomia foram desastrosas para a diversidade cognitiva da humanidade. Ressalta, também, as lutas de intelectuais feministas que denunciam o sexismo na ciência e abrem caminhos para o pluralismo de vozes e o diálogo destas com outros saberes.

Bazante & Gonsalves trazem no Capítulo 6 interpretações sobre os elementos que desafiam as pessoas com deficiência nos enfrentamentos da vida e de como conseguem estabelecer um movimento de prazer e criação, apesar dos processos de desigualdades social, econômica, cultural e afetiva a que são submetidos constantemente.

No Capítulo 7, *Cunha* analisa o campo discursivo da avaliação institucional no interior de uma universidade estadual *multicampi* focalizando o papel e a função da Comissão Própria de Avaliação em relação ao acompanhamento do processo de avaliação institucional.

Sartore & Prado no capítulo 8 avaliam as consequências da inserção sistemática de disciplinas a distância no currículo de cursos de Pedagogia, modalidade presencial, em três universidades brasileiras. As autoras desvelam rupturas e contradições, decorrentes desse hibridismo, que sinalizam para

uma crescente precarização da docência e comprometimento da boa qualidade dos cursos em questão.

No Capítulo 9, *Silva & Silva* apresentam resultados de uma pesquisa sobre o Programa governamental *Mais Educação*, como uma estratégia para promover a educação integral em tempo integral. Os autores ressaltam que a gestão intersetorial, adotada pelo Programa, pode potencializar a qualidade para a educação, tendo em vista que permite superar fronteiras, trazendo à tona a educação integral como “ideia força” a ser implementada na escola pública brasileira. Apesar disto, constata-se que ainda prevalece a ideia da ampliação da jornada escolar no contra turno, ao invés da ideia de educação integral.

Silva, Silva & Almeida discutem no capítulo 10 o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid Diversidade) no contexto da Universidade Federal de Pernambuco, tomando a formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades como discussão central. As autoras destacam que assumir a especificidade dessa formação exige das instituições a construção de conhecimento dos aspectos relativos à identidade nas dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica.

No último capítulo, *Lima & Franco* relatam e discutem a formação continuada realizada no quadro do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra – em Pernambuco, materializada pelo *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*. Além de apresentar o percurso formativo e metodológico que estruturou a formação, as autoras destacam potencialidades e desafios vivenciados e enfrentados pela instituição formadora, parceiros e cursistas, que se constituíram em motivação para repensar a formação nas dimensões didática, pedagógica, sociológica, política e sociocultural.

As produções aqui apresentadas reafirmam a concepção de que na pesquisa em Educação, em particular, não há unidade teórica, mas interfaces que contribuem para compreensão dos fenômenos estudados e alimentem práticas didático-pedagógicas pautadas na reflexão e na construção de processos educativos compartilhados.

Na expectativa de termos “amalgamado a massa” da construção do conhecimento com a força com que os artesãos do agreste pernambucano produzem suas “peças de barro”, e “tecido o fio” do intercâmbio acadêmico com a beleza com que a “renda renascença” é elaborada, esperamos que a *Coleção* cumpra, mais uma vez, o seu relevante papel de contribuir com a difusão de pesquisas e ações de formação na área da Educação.

As Organizadoras

PREFÁCIO

CIDADANIA PLURAL E ESCOLA

O Escritor regionalista Carmo Bernardes trouxe do que viu no sertão goiano para suas páginas de contos, memórias e romances o que certamente se verificaria válido em outras regiões. No interior brasileiro, que ao final da primeira metade do século XX abrigava mais de dois terços da população, o que a sociedade esperava da educação escolar era muito pouco. Em muitos casos, ainda antes da existência de uma casa específica para o funcionamento de salas de aula, o que se entendia por educação escolar era a itinerância do mestre-escola, de fazenda em fazenda. Em um período máximo de três meses, ele “deixava os alunos fazendo as quatro operações da aritmética, sabendo ler uma carta e escrever outra”, registra Bernardes.

Menos de um século depois o Brasil passou por uma profunda alteração demográfica. Os dados oficiais não registram mais que 15% da população brasileira como população rural. Mais que isso, as fronteiras antes tão nítidas entre campo e cidade não fazem hoje mais nenhum sentido, em qualquer área do conhecimento. O campo está na cidade e a cidade está no campo. Com isso as exigências de qualidade e de referenciação social da escola, especialmente no que tange à educação básica, são as mesmas, independentemente de qualquer localização geográfica. Se bem que, exigência é uma coisa, condições adequadas de funcionamento é outra muito diferente.

Esse raciocínio tem uma base explicativa nas ciências sociais, que é o fato de termos passado, em menos de um século, de uma sociedade com traços mais próximos a um polo chamado sociedade simples para uma sociedade com traços gerais mais característicos de outro polo, chamado sociedade complexa. Passamos para uma sociedade com uma maior divisão social do

trabalho. Aprofundam-se as diferenciações salariais e surgem permanentemente novas formas de ocupação, novas profissões e, evidentemente, novos espaços, cursos e instituições destinadas a atender às necessidades de formação para essas novas ocupações. Alguém poderia imaginar, há 30 anos, por exemplo, a existência de um trabalhador que ganha muito bem a vida indo de casa em casa para ensinar e acompanhar uma pessoa fazendo exercícios físicos?

Esta transformação tem um componente nitidamente econômico, mas, obviamente, não se restringe a ele. Toda mudança operada na ou pela sociedade atinge um grau maior de profundidade. Vemo-la na superfície palpável da vida – um povoado que virou cidade, novos modelos de automóveis andando nas ruas e o primeiro vestibular de um novo curso criado na universidade, cujo nome até nos soa estranho. Mas ela sempre tem como corolário mudanças em camadas mais profundas do nosso processo de humanização, vale dizer, de construção de nossa identidade de seres humanos. É quando dizemos que todas as mudanças sociais são, também, imbricadamente, mudanças culturais, pois, gradativamente, na medida em que elas acontecem, vamos transformando também nosso modo de pensar. Nossa percepção de mundo e, decorrente dela, nossas escolhas, não são mais, nessa segunda década de um novo século, as mesmas verificadas no final do século anterior. A histórica dizimação física e cultural dos povos indígenas passa a incomodar um número maior de pessoas, a segregação das populações negras, a desqualificação da mulher, da criança e do idoso, idem. Se décadas atrás não tínhamos muito por que nos afligir com o escasseamento e envenenamento de recursos naturais, agora já temos, bastante. O caos estonteante que hoje é um componente básico do dia a dia de qualquer habitante das médias e grandes cidades brasileiras há 30 anos era uma realidade muito distante de nós, quem sabe um problema esporádico de uma meia dúzia de cidades.

Há ainda um grau mais avançado do modo como essas mudanças externas a nós são assimiladas por nós em forma de

mudança em nossa percepção da vida ao nosso redor. A sociedade tem uma tendência geral de nos dizer que as mudanças vão acontecendo e os problemas delas decorrentes são problemas naturais, uma inevitabilidade normal em todas as situações de mudança. Andar em um ônibus cheio é natural. O estranho é tomarmos um ônibus com assentos à escolha. O salário da mulher tem que ser menor que o do homem mesmo, ela produz menos. “Bandido bom é bandido morto” e maus tratos à população encarcerada é que é o certo. Atendimento médico de qualidade é só para quem pode pagar. Felizmente, em contrapartida a essa deletéria naturalização das consequências negativas do processo de desenvolvimento, mais pessoas vão angariando também, por diversas vias, a consciência de que a cor da pele não pode inferiorizar um ser humano, de que duas pessoas que fazem o mesmo serviço não podem ter salários desiguais em decorrência da diferença sexual, de que o alimento que consumimos precisa ser saudável, de que a rua é também para as pessoas e não apenas para os carros. Se novas conquistas estão sendo viabilizadas, todos têm direito aos seus benefícios.

Pois bem! Esse é hoje o grande drama da escola, especialmente no tocante à educação básica. Mas, já que os professores da educação básica necessitam da formação disponibilizada nos demais estágios da escolarização, esse drama é, de resto, de toda a escola. A sociedade, entendida como todo o conjunto de homens, mulheres e instituições, cria os problemas ambientais, de trânsito, de liberalização sexual, cria as diversas formas de segregação, e não quer resolvê-los. Varrer a calçada com jato de água é muito mais fácil do que com uma vassoura, deixar que as crianças se virem nas ruas é muito mais cômodo. O que chamamos de sociedade passa a ser então um ente vago, abstrato, uma oração sem sujeito. Quem haverá de se encarregar de resolver os problemas que nos afligem no dia a dia?

Em meio a essa apatia coletiva a escola tem se colocado permanentemente a pergunta sobre se a formação de uma sociedade capaz de solucionar os seus problemas é ou não

é tarefa dela. Do lado do não, desde uma análise prática às fundamentações teóricas, comparece à discussão a compreensão de que a escola tem já uma carga de conteúdos a desenvolver, e que eles é que constituem a sua especificidade; além do que, ela foi criada para realizar o contrário, a reprodução das condições de dominação existentes. Do lado do sim existe toda uma crença no potencial transformador da sociedade, a partir da transformação das consciências dos que passam pela escola e que, portanto, sua referenciação nos anseios sociais transformadores é exatamente o que constitui a sua identidade. É disso que tratam os textos que compõem este volume coletânea.

O que tive o privilégio de ler logo no seu nascedouro e que agora chega às mãos de um sem-número de leitores decorre da conjugação de relevantes fatores: uma política governamental de expansão da educação superior pública; uma singular sensibilidade da Universidade Federal de Pernambuco em relação às grandes necessidades educacionais de toda uma região do estado e de regiões fronteiriças de estados vizinhos, que culminou na criação do Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru; e, ato contínuo, o idealismo e a ousadia de um grupo de professores, alguns recém-saídos dos seus doutorados, na criação do curso de mestrado em Educação no referido campus universitário. É que a criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* tem como desdobramento imediato o aprofundamento das experiências em pesquisa. Pós-graduação e pesquisa se constituem. E uma das condições para a consolidação de um ambiente acadêmico estimulante da pesquisa é a interlocução com sujeitos e grupos de pesquisadores de outros lugares, de outras instituições, trocando e contrapondo materiais, fontes, informações, referenciais teóricos e resultados. As pesquisas locais se ampliam e amadurecem, mas aprendem com e propiciam também o amadurecimento de experiências alhures.

Esses são, pois, com todos os embaraços e as conquistas, os ingredientes que fizeram surgir o livro *Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade*, quarto volume da Coleção:

“Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas.” Docentes pesquisadores do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE juntam-se a docentes pesquisadores do Estado e de outras regiões e inserem sua produção no debate de importantes questões no campo do conhecimento educacional.

Decorrentes e fecundados em pesquisas sobre diversas realidades educacionais, os textos desta coletânea, ancorados em várias fundamentações teóricas, problematizam o ser da escola explicitando as inúmeras demandas que a ela são apresentadas pela complexidade social. A sociedade se complexifica e cada vez mais explicita suas diferenças (de classe, sexo e raça/etnia) e a escola é sempre incitada a atender às demandas dessa complexidade principalmente porque na própria dinâmica dessas transformações ocorre também a democratização da escola pública, tornando-se ela laica e universal.

No conjunto, os autores têm consciência de que a transformação da sociedade não se dará exclusivamente pelas práticas educativas escolares, como reconhece explicitamente um dos textos. Mas, também, no seu conjunto, as experiências educacionais pesquisadas para a elaboração dos textos põem para a escola os anseios de uma formação cultural e humana que possibilite a cada cidadão compreender e interferir na sua realidade social. Que as crianças e os jovens que viverem a experiência da escola se descubram como sujeitos de direitos. Só assim se pode pensar na construção de uma sociedade democrática e, portanto, em uma relação saudável entre estado e sociedade.

Além das práticas educativas abordadas nas pesquisas que embasam os textos, a coletânea também analisa a própria instituição escolar, sobre suas reais condições de atendimento a esta grandiosa demanda. Afinal, uma instituição que realiza pesquisa e investe na construção do conhecimento precisa olhar corajosamente para fora, mas, também, para dentro de si. A autoavaliação significa rever inclusive os mecanismos internos de formação e de produção do conhecimento, disposição

necessária para a definição e redefinição do próprio ser da universidade. Os jovens que estão chegando à universidade podem estar mais sintonizados com as novas tecnologias que muitos professores. Reconhece-se até mesmo que estamos imersos em uma cibercultura e, para conviver adequadamente com ela, a universidade precisa se avaliar permanentemente. Um exemplo dessa necessidade é a realidade já existente de práticas educativas à distância. Um dos textos da coletânea sugere que, em vez de tratar essa realidade como adversária, seria mais conveniente fazê-la jogar a nosso favor, ou seja, em vista da democratização do ensino. Democratização do ensino, para a construção de uma “cidadania plural”, pressupõe acesso, mas, também, permanência em condições adequadas de formação.

Em resumo, crianças e jovens indígenas, do campo, das periferias das cidades e de comunidades tradicionais têm direito a uma escolarização que lhes garanta boas condições profissionais e condições para viverem sua cidadania plena em uma sociedade complexa. Esta mesma expectativa positiva em relação à escola têm as crianças e os jovens do sexo feminino e dos grupos sociais que são historicamente desqualificados em nossa sociedade por questões de sexo, étnico-raciais e de outras naturezas. Para atender a tudo isso seria necessária uma super escola? Pelo sim ou pelo não, é necessário que entendamos que, ao lado de outras organizações sociais, religiosas, classistas ou do âmbito da moradia, espera-se sempre da escola que ela participe decididamente da construção dos cidadãos do seu tempo.

Jadir de Moraes Pessoa
Universidade Federal de Goiás

CAPÍTULO 1

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: CONCEITOS, VALORES E PRÁTICAS

Leonardo Lemos de Souza
Ana Maria Klein

INTRODUÇÃO

No presente texto buscamos problematizar a diversidade como temática relevante no trabalho da escola, tomando como eixo articulador desse tema as estratégias de educação em direitos humanos.

Primeiramente apresentaremos a diversidade como grande questão do contemporâneo, no sentido de ser um aspecto da realidade e do cotidiano que não deve ser expurgado da escola. A presença da diversidade no espaço escolar e na sociedade tem sido tratada com base em hierarquias e regimes de verdade que excluem o diferente da norma e promovem a negação dos direitos de inúmeros grupos sociais. A escola como espaço de convivência e de trocas deve abarcar a diversidade como disparador de métodos ativos de aprendizagem que fomentem a democracia e os direitos humanos. Em seguida trataremos da importância da escola no trabalho com a diversidade, considerando que a escola só pode ser compreendida a partir do contexto sócio-histórico-político no qual é constituída e constituinte. Os processos dinâmicos aos quais ela está submetida disparam demandas da sociedade a qual ela é incitada a atender.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é objeto da discussão posterior, sendo ela a forma coletiva reconhecida para o trabalho com as demandas contemporâneas das sociedades. Os guias de valor e as práticas decorrentes são fundados em

princípios coletivos, nos quais o compromisso com a dignidade e a afirmação da diversidade humana devem ser garantidos para o desenvolvimento integral das potencialidades de cada ser humano.

Para isso, três dimensões da EDH são explicitadas (conceitos, valores e práticas), as quais fundamentam o compromisso ético e sua articulação necessária com/no trabalho de educação em valores na escola. Como espaço privilegiado, a escola pode promover relações e estratégias ativas de aprendizagem nas quais o diálogo e a reflexão coletiva sejam vivenciados e promovam a construção de valores baseados na tolerância, equidade e igualdade. Apresentaremos os conteúdos da EDH de modo a ressaltar aqueles mais comprometidos com a democracia e as relações com a diversidade no espaço das sociedades contemporâneas e a escola.

Por fim, discutiremos a transversalidade como eixo fundamental da educação em direitos humanos e como princípio norteador das ações educativas na escola. Como estratégia de trabalho, a transversalidade coaduna com as discussões contemporâneas sobre a ciência e a construção do conhecimento na escola e na sociedade, ressaltando a complexidade da vida humana e social.

As contribuições da discussão proposta pretendem abrir questionamentos sobre o alcance e a articulação da EDH na escola e suas contribuições para a vida social no contemporâneo.

DIVERSIDADE, CULTURA E IDENTIDADE NO CONTEMPORÂNEO¹

Com a globalização² da economia mundial, o embate com o outro se revela um desafio e implica em conflitos identitários

1. Algumas ideias presentes nesse texto foram apresentadas no artigo Educação Moral e Diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades, de autoria do segundo autor.

2. O processo de globalização da economia tem implicações culturais notórias. Basta dizermos que com as trocas de mercadorias, as sociedades se comunicam, negociam além de objetos, sentidos, valores e comportamentos (CASTELLS, 1999).

no interior de grupos e entre grupos de um mesmo povo, nação ou país (WOODWARD, 2000). São pistas de como a diversidade nas sociedades contemporâneas transitam historicamente de elemento que devia ser abolido de instituições educativas, que tem como objetivo a hegemonia, ou de eixo de trabalho contemporâneo da educação escolar, necessário à construção de uma sociedade democrática.

O conceito de identidade aqui é relevante, pois é a partir dele que os grupos se organizam, estabelecendo critérios para o estranhamento e a exclusão de outros grupos. Considerando identidade como um conceito que engendra a construção de representações de si em torno de valores, exige-se a organização de uma “estabilidade” sobre quem sou eu. A resposta a essa pergunta é que possibilita ao sujeito sentir, pensar e agir de acordo com referências sobre o que se é. Ao mesmo tempo, a identidade pode ser compreendida como a organização de valores comuns de uma sociedade ou grupo que define quem é aquele grupo ou sociedade. A identidade de um grupo agrega aqueles que têm em comum características similares, seja em termos físicos, culturais ou ideológicos.

Precisamos lembrar ao leitor que as identidades (individuais e suas marcas coletivas) são construídas na relação com o outro, na alteridade (HALL, 2005). Aquilo que é estranho a mim tem papel fundamental na construção de quem eu sou. É um processo de avaliação em que selecionamos aquilo que tem para nós valor positivo e rejeitamos aquilo que tem valor negativo. Para estabelecer o que tem valor positivo preciso comparar valores e suas implicações sobre si mesmo e o outro.

Do ponto de vista da Sociologia, a identidade tem a função de constituir e definir sociedades e comunidades, agregando sujeitos com semelhanças culturais de valores e projetos de vida pessoal e coletiva. As desigualdades históricas referentes às culturas, às etnias e aos diferentes grupos sociais fazem do recurso à afirmação de identidades forma de sobrevivência desses valores e projetos. Assim, surgem políticas identitárias

que buscam a afirmação da diferença (HALL, 2005) como forma de trazer à tona nas pautas das discussões contemporâneas os direitos daqueles que foram historicamente excluídos.

Na educação, esse processo de embate com o outro (baseado na diferença de classe, sexo e raça/etnia) deve-se notadamente à “democratização” da escola pública, com a finalidade de ser laica e universal. É fato que a diversidade sempre esteve presente nos bancos escolares, porém, o ponto de discussão está relacionado ao valor que lhe é atribuído, pois se negativo, fundamenta as desigualdades e discriminações.

A diversidade é tida como problema quando as diferenças que a constituem são valoradas e hierarquizadas estabelecendo critérios de verdade e fundamentando relações de poder (PATTO, 1998; FOUCAULT, 2007). A criança diferente do adulto e do adolescente, os diferentes estilos de aprendizagem que dividem aqueles que atendem ou não aos conteúdos estabelecidos como Verdade no currículo, as diferenças culturais que se transformam em culturas mais ou menos evoluídas justificam a partir da hierarquia das diferenças as desigualdades na sociedade. O que é negada é a positividade da diversidade no cotidiano de formação/atuação de alunos e docentes. Lemos de Souza e Galindo (2008), ao problematizarem o conceito de diversidade em diferentes práticas educativas, apontam um modo de pensar a diversidade na educação a partir do conteúdo ético que ela exige que se trabalhe no cotidiano, buscando a crítica aos conhecimentos e práticas que hierarquizam o que é diferente.

Marcado pelas mudanças nos processos relacionais, sociais, culturais e econômicos, a contemporaneidade define um estado de crise referente às identidades. As relações com o tempo, o espaço, as possibilidades de mobilidade e instabilidade socioeconômica, as incertezas dos conhecimentos desvelados pela própria crítica epistemológica das ciências tiram do sujeito a âncora dada pelo projeto de modernidade de um indivíduo e sociedade que poderiam ser dissecados, conhecidos, dando condição de previsibilidade e controle para uma vida sem acasos

e insegurança (em vários setores do conhecimento e da vida). Com o sentimento de despertencimento e desamparo social sob o peso, sobretudo, da multiplicidade e da pluralidade nas ciências e na economia, por exemplo, as identidades acabam por funcionar como espaços de ancoragem ao radicalizarem seu posicionamento buscando visibilidade social e política.

A partir dos movimentos sociais organizados, que lutam por direitos que são cerceados pela diferença que eles representam, as políticas públicas são formas de implementação de reivindicações históricas, nem sempre atendidas de maneira *sine qua non*, mas que acenam para a preocupação com essa crise. As políticas públicas em diferentes áreas, mas principalmente na educação, na forma, por exemplo, de uma secretaria de governo federal específica para o tema diversidade (SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão³) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República que se entrecruzam na busca de articular, promover e incentivar ações que visam à formação de educadores para o trabalho na/ para a diversidade são exemplos do que citamos anteriormente.

Podemos dizer que uma crise identitária no âmbito coletivo é também uma crise de valores (LA TAILLE; MENIN, 2009), cujos dilemas contemporâneos se referem às questões: Quem somos? Quais os princípios éticos e morais que nos orientam para viver em sociedade? Quais as possibilidades de vínculos coletivos? O que nos distingue, une e define como seres humanos?

Diante dos diferentes contextos de formação, o sujeito se vê em conflitos no estabelecimento de tais vínculos com a coletividade. A família é um dos primeiros espaços de socialização. Nela, as crianças têm contato com valores produzidos pela cultura em que vivem, proporcionando referências sobre quem se é e

3. A SECADI tem seu mérito no governo Lula (como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD), e em sua continuidade no governo Dilma, por abrir o espaço de discussão e fomentar a formação continuada de docentes na educação básica em temas quase sempre negligenciados pela formação inicial. Mas devemos entender suas ações como paralelas e articuladas com as formações iniciais de docentes, caso contrário ela torna-se apenas um paliativo que tenta “fazer algo” com o tema diversidade na educação, segundo as demandas educacionais e sociais.

como viver em sociedade; a apropriação desses valores deixa marcas da cultura do grupo de pertença. De outro lado temos a escola, espaço tradicional em que valores coletivos e universais estão em jogo. Contudo, para que a criança, o(a) adolescente e o adulto estão na escola hoje?

Sabemos que a escola assume hoje vários propósitos, mas é na inserção no mundo do trabalho que talvez ela tenha sido mais requisitada, seja preparando o(a) aluno(a) para ser aprovado no vestibular, seja para ter o mínimo de formação acadêmica profissionalizante, a qual permita a competitividade no mundo do trabalho. Há de se considerar toda a proposta de Ensino Médio pelo Ministério da Educação do Brasil, que privilegia a educação profissional e tecnológica com o intuito de garantir mão de obra qualificada. Mesmo essa função vital/recente entra em crise, colocando em xeque o valor da educação escolar. Com a informação sendo mais valorizada que a formação e a internet seu principal veículo midiático, a escola passa a não ser um lugar exclusivo de aprendizagem de conteúdos.

Qual a força da escola hoje? Qual a sua função social? Talvez proporcionar a clareza do laço social, de valores que são universalmente desejáveis. Mas ela não pode ser impositiva e autoritária, sob o risco de promover a dependência moral, ou a heteronomia de crianças, adolescentes e adultos. É que a educação em direitos humanos (EDH) adquire um papel relevante na promoção de um espaço de fomento de valores universalmente desejáveis pelo coletivo.

Postman (2002) aposta na diversidade como elemento/tema de trabalho da escola. Para ele, a proposta é de uma escola na qual a diversidade é privilegiadamente o tema central. É a partir da sua problematização, isto é, da crítica aos fundamentos epistemológicos e históricos de produção da diferença hierarquizada aos valores coletivos que permitem a convivência democrática e solidária, que se pode atender aos propósitos de uma formação verdadeiramente humana ou humanitária.

A propósito de educar no sentido humanitário, Savater (2005) defende que educar é transmitir aquilo que é digno de ser conservado pela sociedade. Em outros termos, é a ela que cabe a tarefa de humanizar o sujeito⁴. Assim, se educar implica num ideal de vida e de um projeto de sociedade, a pergunta ética se faz necessária no ato de educar: quais os valores que definem essa humanidade? Quais valores devem ser almejados no processo de educar e assim compor a identidade do sujeito da educação?

A educação tem caráter humanista em função das demandas sociais, e é a educação em direitos humanos, enquanto conjunto de valores considerados universalizáveis que podemos disparar essa proposta. Para Savater (2005, p. 134), “aprender a discutir, a refutar e a justificar o que se pensa é parte indispensável de qualquer educação que aspire ao título de ‘humanista’”. Assim, apesar de conservadora, pretende-se a conservação daqueles valores que possibilitam a convivência e o respeito do diverso que compõe a humanidade. A proposta de Savater é uma educação de formação ética (que não prescinde da instrução) que tenha a finalidade de formar personalidades capazes de dialogar, problematizar, decidir, empreender e compartilhar.

A educação em direitos humanos pode ser um elemento de articulação do tema diversidade na escola. Propomos que, de maneira transversal, a educação em direitos humanos viabilize a problematização das diferenças hierarquizadas. Na acepção que a estamos defendendo, ela dispara a circulação e a negociação de significados e sentidos produzidos pelos sujeitos, para construir consensos sem cercear os direitos do outro.

Não podemos tratar de educação em direitos humanos no vazio, sem os conteúdos advindos da vida concreta. Ela exige o trabalho com valores na educação cujos temas problematizados (dilemas e conflitos) sejam significativos àqueles que são alvo da educação moral com o propósito de valores universalmente desejáveis. A ética e a moral são temas da prática. Na ética

4. Podemos duvidar desse propósito quando acompanhamos os procedimentos pedagógicos e as relações educativas estabelecidas em escolas e universidades.

aristotélica (ARISTÓTELES, 2000) isso fica muito claro, pois a prática é que define a virtude. Esse é o desafio: compreender a educação moral a partir das experiências e condições concretas de vida, questionando as formas de pensar, sentir e agir diante da diferença; produzir novas formas de pensar, sentir e agir oriundas da articulação de questões individuais, tais como necessidades e desejos, bem como de projetos e valores coletivos.

A EDH como ação vertebral das práticas educativas na escola pode viabilizar os espaços de problematização sobre a diversidade (de ideias, valores, cultura, linguagem, afetos etc.) com a finalidade de negociar significados e sentidos na direção de princípios comuns para as relações sociais, extrapolando a vida escolar. Pode auxiliar na superação da reprodução das relações sociais ao considerar as diferenças para problematizar as condições concretas de vida das pessoas.

IMPORTÂNCIA SOCIAL DA ESCOLA E DIVERSIDADE

A escola só pode ser compreendida mediante a consideração do contexto sócio-histórico-político do qual faz parte. A educação formal se desenvolve sempre em um tempo e em espaços concretos, disto decorre que as relações entre esta instituição e a sociedade são dinâmicas. Desde seu surgimento, a escola sofre um processo de transformação que corresponde à complexidade da estrutura social (COLOM, 1987), sendo chamada a responder às novas necessidades formativas de cada momento.

O valor atribuído à escola atualmente pode ser analisado a partir dos processos de transformações sociais cada vez mais intensos e rápidos dos quais decorrem relações complexas e interdependentes. Enguita (1989) e Esteve (2004) destacam a crescente importância social da escola ao longo dos séculos, durante os quais esta vem cumprindo funções precisas: quem formar; para quais funções formar e que conteúdos transmitir.

O período atual, dada a extensão, a abrangência e a diversidade de sujeitos que a compõem, faz com que esta instituição seja uma das mais importantes agências formativas que têm por função viabilizar o acesso de todos e todas aos conhecimentos construídos pela humanidade e ao mesmo tempo formar para a participação cidadã ativa e consciente.

A incidência da escola na vida de crianças e jovens pode ser mensurada pelo tempo que estes passam em seu interior, quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano e ao menos doze anos de suas vidas. Trata-se de uma instituição social pela qual passa (ou deveria passar), obrigatoriamente, toda a população infantil e juvenil. A inferência da escola sobre a vida das crianças e dos(as) jovens não se restringe às horas em que permanecem em seu interior, mas prolonga-se para além desse tempo, compreendendo o desenvolvimento de atividades como tarefas, estudo, trabalhos em grupo, laços de amizade que extrapolam os limites físicos da instituição. Os anos escolares marcam a condição social da criança e do jovem, constituindo-se na porção “séria” de suas existências, implicando em compromissos e responsabilidades valorizados socialmente e que transcendem os laços da vida familiar ou comunitária (ENGUITA, 1989).

Além da extensão temporal da escola na vida dos(as) estudantes há que se considerar que a participação e a convivência que ela propicia a todos(as) que a integram são uma oportunidade ímpar para o confronto com o novo, com o divergente, com o diverso. Tal confronto implica na construção do respeito como valor comum e na compreensão acerca das possibilidades de aprendizagem que o novo e o diferente podem trazer. Isto significa tomar consciência da diversidade e respeitar os outros, quer se trate de colegas de escola, de vizinhos, dos habitantes de outro país; como define Delors (1999), é um pluralismo humanista. Educar, nesta perspectiva, é favorecer a compreensão do mundo, de si mesmo e da relação entre sujeito(s) e mundo.

O ambiente escolar, compreendido como o espaço físico e como espaço para múltiplas relações entre os sujeitos

e destes com o conhecimento, reúne diariamente meninas e meninos, jovens e adultos com diferentes culturas, valores, conhecimentos, interesses, desejos... Diferentes etnias, religiões, orientações sexuais, grupos etários, necessidades educacionais... Diversidades de modos de ser, pensar, viver, existir. Todos e todas compartilhando um mesmo espaço. Temos uma instituição caracterizada pela inclusão e consequentemente pela diversidade que tal atuação implica.

A necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade decorre também de relações que transcendem a dimensão local. Delors (1999) refere-se à exigência de uma solidariedade em escala mundial mediante a qual todos(as) possam ultrapassar a tendência de se fecharem sobre si mesmos e abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade. Trata-se de uma tarefa da educação e em especial da escola em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre os indivíduos e grupos humanos, favorecendo a coesão social.

Neste contexto, marcado pela diversidade de sujeitos e modos de existir, o grande desafio que enfrentamos é construir um ambiente escolar que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se paute pelo respeito e solidariedade. Referimo-nos a relações e valores democráticos que devem ser muito mais do que conteúdo de aulas, devem ser modos de orientar a vida dentro da instituição.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Diante deste enorme desafio, a Educação em Direitos Humanos (EDH) configura-se como uma necessidade das sociedades contemporâneas ao orientar suas práticas e relações cotidianas por valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana. A EDH entende como direito de todo ser humano o desenvolvimento integral de suas potencialidades, objetivo que é

atingido pela educação. Isso significa que todos/as têm direito ao conhecimento produzido pela humanidade. Compreende-se por todos/as a amplitude e a complexidade que caracterizam a espécie humana, portanto, a consideração, o respeito e a valorização da diversidade de modos de ser, pensar, viver, existir devem ser os pressupostos éticos centrais das práticas educativas.

Parte-se do entendimento de que uma das tarefas da educação é disseminar conhecimentos sobre a diversidade humana favorecendo a consciência da não hierarquização das diferenças, bem como da consideração das semelhanças e interdependências entre todos os seres humanos, afirmando a dignidade humana como princípio primeiro de qualquer relação.

A EDH é um objetivo comum a todos os Estados signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, DUDH (1948). A referida declaração estabelece, como objetivo comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce, por meio do ensino e da educação, para promover o respeito aos direitos humanos proclamados e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurando sua observância universal e efetiva. Nesse sentido, a EDH é um compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil ao ratificar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as convenções, as declarações e os tratados subsequentes. Evidentemente, tal objetivo demanda ações concretas por parte de todos os Estados comprometidos com tais direitos.

Embora a EDH esteja ligada à DUDH desde 1948 a sua prática efetiva ganhou corpo apenas há algumas décadas. Em 1993, na cidade de Viena, durante a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, foi sugerida uma década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. Em 24 de Dezembro de 1994, a Assembleia Geral adotou a resolução 46/184, que proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, a ter início a 1 de Janeiro de 1995.

Na década seguinte, mais precisamente em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, PMEDH, que prevê para a primeira fase (2005 a 2009) a ênfase em ações voltadas para a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos currículos da educação básica. Inicia-se, assim, uma nova etapa para a EDH.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2003 e revisto em 2006 (BRASIL, 2006), afirma o compromisso nacional sob a forma de políticas públicas com a EDH. Em maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação por meio da homologação ministerial aprovou as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos⁵. Com isso todos os níveis de educação do país – da Educação Infantil à Pós-graduação – deverão contemplar a EDH em seus projetos e práticas educativas.

TRÊS DIMENSÕES DA EDH: conceitos, valores e práticas

Adotar a Educação em Direitos Humanos como eixo vertebral das práticas escolares significa priorizar a formação integral dos/as estudantes por meio de três dimensões: acesso ao conhecimento e às informações relativas aos direitos humanos; vivência de valores relacionados aos direitos humanos e ações de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos.

Acesso à informação significa saber que Direitos Humanos existem e conhecer seu conteúdo. Este é um passo decisivo para o respeito e a promoção dos mesmos. Trata-se de educar para os Direitos Humanos, proporcionando, inclusive, o conhecimento sobre os meios para fazê-los respeitar. Mas apenas a informação não é suficiente; é necessário que ela venha associada à vivência

5. O Parecer nº 8 CNE/CP/2012 e a Resolução nº 1 CNE/CP/2012 instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

desses direitos de forma a possibilitar que os/as estudantes signifiquem as informações e as transformem em orientações para conduzir suas vidas. Portanto, é preciso conhecer, querer e saber agir de acordo com tais direitos. Daí as recomendações em Educação em Direitos Humanos para que sejam adotadas metodologias ativas que colocam o/a estudante no centro do processo educativo e viabilizam a sua atividade e reflexão, visando não apenas o acesso a informações, mas também a construção de valores e a prática dos Direitos Humanos.

A questão ética é central à proposição de bases para uma aprendizagem que se pretende significativa tanto para o indivíduo quanto para a sociedade e aponta para a definição do cidadão que queremos ter. As questões subsequentes a esta proposição ética são: quais conteúdos e valores devem ser trabalhados na escola? Qual a orientação que a educação deve tomar ante um mundo que nos confronta cada vez mais com a diversidade? Ademais numa sociedade democrática temos que formar as novas gerações tendo como base o respeito, a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Os Direitos Humanos se corporificam por meio destes valores, desejáveis a uma sociedade democrática. Portanto, adotar a Educação em Direitos Humanos como pressuposto ético central das práticas escolares significa ir além do ensino de conteúdos curriculares tradicionais e priorizar a formação integral dos estudantes.

A compreensão e a significação dos Direitos Humanos como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade implicam na vivência e convivência em ambientes que guiam suas práticas por meio de tais direitos. Ou seja, não educamos para os Direitos Humanos se não educarmos em Direitos Humanos, neste sentido não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado. Por se tratar de um modo de vida, não bastam aulas sobre Direitos Humanos; é necessário conviver em um ambiente escolar que proporcione simultaneamente conhecimento, respeito, valoração positiva e promoção dos Direitos Humanos.

A EDH tem especificidades que requerem a transcendência da mera transmissão de conteúdos e envolve ações protagonistas por parte dos(as) estudantes. Para além dos muros escolares, compreende também a articulação entre a escola e a comunidade na qual a mesma se insere. A compreensão e a significação dos Direitos Humanos como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade implicam na vivência e convivência em ambientes que se orientam pelos mesmos, ou seja, não educamos para os Direitos Humanos se não educarmos em Direitos Humanos; neste sentido, não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado, trata-se de um modo de vida que deve ser inscrito em cada indivíduo.

EDH NA ESCOLA

A escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social e cultural, um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a promoção dos direitos humanos pode ser vivenciada por meio das relações cotidianas num ambiente forjado em valores como tolerância, igualdade, equidade. No entanto, não basta a reunião desta diversidade em um mesmo espaço para que haja reconhecimento do outro, confronto, respeito, diálogo; estas atitudes carecem de uma organização escolar e de ações educativas comprometidas com tais finalidades, ou seja, seu potencial formativo para a Educação em Direitos Humanos só se viabiliza mediante a intencionalidade institucional e docente. Há que se construir um ambiente favorável a tais intenções e práticas pedagógicas convergentes com as mesmas.

A proposta curricular e metodológica elaborada pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) tem por objetivo incorporar o ensino de temas fundamentais de direitos humanos no currículo escolar, podendo servir como

um instrumento para o desenvolvimento de políticas, planos e práticas educativas. O material foi elaborado considerando a experiência do IIDH nesta matéria. Desde 2002 o Instituto realiza relatórios sobre a EDH em 19 países da América Latina e Caribe. A primeira versão do documento foi submetida a um processo de validação interna e posteriormente foi analisada criticamente por representantes de organizações da sociedade civil, instituições públicas, universidades e organismos internacionais de 23 países.

Ao selecionar conteúdos que concretizem os princípios e os objetivos da educação em direitos humanos, o IIDH estabeleceu três diferentes níveis de conteúdos: maxi, intermediário e mini. Todos os níveis de conteúdo visam tanto a integralidade e multidimensionalidade do objeto de conhecimento (os direitos humanos e a vida em democracia) como os fins que perseguem (éticos, críticos e políticos).

Os maxiconteúdos constituem-se em grandes categorias de componentes que integram as três dimensões da EDH: informação e conhecimentos sobre direitos humanos e democracia; valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e a democracia; e destrezas ou capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios de direitos humanos e de democracia na vida diária.

O Quadro 1 sintetiza os principais conteúdos que constam da proposta do IIDH.

Quadro 1 – Maxiconteúdos da EDH

Maxiconteúdos da EDH		
Informação e conhecimentos	Valores e atitudes	Destrezas ou capacidades para a ação
Ensino do manejo compreensivo de: <u>Conceitos</u>: categorias de análises, princípios, parâmetros, lógica da argumentação, debate de posições ideológicas etc. <u>História</u>: origem, evolução e fatos significativos para o reconhecimento e a vigência (ou violação) dos DH, a democracia e o Estado de direito no mundo, na região e no país (contexto, antecedentes, influências, protagonistas, resultados, impacto). <u>Normas</u>: instrumentos de direitos humanos; documentos internacionais e regionais de diferente natureza e efeito jurídico; legislação nacional, etc. <u>Instituições</u>: instâncias de proteção de direitos (nacionais, regionais e universais): sua estrutura, função, procedimentos etc.	Formação no apreço e disposição para agir de acordo com os princípios universais que sustentam a dignidade e os direitos das pessoas. O núcleo central de valores se expressa nos instrumentos de DH acordados pela comunidade internacional: • Vida e integridade pessoal • Dignidade humana • Identidade • Liberdade e responsabilidade • Igualdade e não discriminação • Justiça e equidade • Solidariedade e cooperação • Participação • Pluralismo • Desenvolvimento humano • Paz e segurança	Desenvolvimento de destrezas necessárias para o exercício pleno dos direitos humanos e a prática da democracia: • Para o pensamento crítico. • Para a comunicação e a argumentação eficaz. • Para a participação e o trabalho cooperativo.

Fonte: Adaptado do VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos, IIDH, 2010, p. 33.

Os conteúdos intermédios implicam uma primeira seleção de conteúdos particulares que dão sentido às classes ou categorias definidas a nível maxi. Neste nível de conteúdos, adentra-se nos conhecimentos específicos que são construídos pelas disciplinas que abordam os temas relativos à EDH. Trata-se de um trabalho transversal que une os direitos humanos aos conteúdos curriculares das disciplinas.

Os miniconteúdos referem-se ao nível de maior especificidade e detalhe, que correspondem a uma seleção de acordo com as particularidades de cada contexto de ensino (nacional e local) e dos destinatários concretos, analisados com o maior grau possível de individualização, ou seja, leva em conta a realidade nacional, regional e local, aproximando-se da realidade e das especificidades de cada contexto real. Propõe-se a problematização da realidade vivenciada pelos estudantes, trabalhada transversalmente e interdisciplinarmente, ou seja, por meio da articulação com as diferentes disciplinas curriculares. Nesta perspectiva, os conhecimentos tradicionalmente abordados pelas escolas serão ferramentas essenciais para a problematização e compreensão da realidade.

No primeiro nível de conteúdos (maxi) tratar-se-á de conceitos gerais; nos dois níveis subsequentes (intermediários e mini), há uma aproximação crescente do contexto nos quais os participantes do processo educativo se inserem. Esse tipo de aproximação possibilita a atribuição de sentido àquilo que é aprendido.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS

O Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos (IIDH, 2010) apresenta um estudo realizado em 19 países sobre o desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos nos livros de texto destinados a estudantes de 10 a 14 anos.

A hipótese central que sustentou a pesquisa do VII Relatório (IIDH, 2006) foi que o progresso da EDH é dependente de que os conhecimentos de direitos humanos estejam realmente incorporados no currículo do sistema educativo formal como um sinal de vontade política do estado e garantia técnica de que serão parte do processo de ensino-aprendizagem. A inovação deste relatório relaciona-se à mensuração de tais conhecimentos nos currículos.

Quanto às variáveis e aos indicadores, foram utilizados documentos já elaborados pelo IIDH, como o II Relatório da EDH (2003), que apresentou variáveis e indicadores construídos a partir dos enunciados gerais do Artigo 13.2 do Protocolo de São Salvador⁶, o que permitiu uma panorâmica ampla das abordagens de currículos associadas a temas de direitos humanos, democracia e valores. O Relatório identifica e analisa, ainda, conhecimentos específicos de Direitos Humanos.

As três variáveis analisadas em relação aos conhecimentos específicos dos DH, consideradas como base mínima para a compreensão e exercício pleno dos DH, foram:

- conceitos e desenvolvimentos conceituais sobre DH;
- história dos DH;
- normas e instituições (instrumentos jurídicos e as instâncias que garantem a proteção dos DH).

A matriz final utilizada para o relatório está exposta nos quadros 2 e 3.

6. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em 25/03/2011.

Quadro 2: Conteúdos analisados pelo VII Relatório do IIDH – 10 a 12 anos

Domínio 1: Livros de texto para meninos/meninas de 10 a 12 anos.	
Variáveis Indicadores	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	Conceito de “direitos humanos” ou “direitos da pessoa”.
	Definição dos DH (seu fundamento na dignidade da pessoa e seu caráter tanto de princípios éticos como de normas jurídicas).
	Características dos DH.
	Direitos humanos acordados na Declaração Universal.
	Conceito de direitos da infância.
	Direitos da infância acordados na Convenção sobre os Direitos da Criança.
	Igualdade e não discriminação.
	Igualdade – ou equidade – de gênero.
	Preconceitos, estereótipos e discriminação.
	Diferentes tipos de discriminação: por sexo, idade, raça, etnia ou nacionalidade, religião ou ideologia, situação econômica, capacidades especiais e orientação sexual.
	Pobreza, fome, iniquidade, exclusão – no mundo, no continente e no país.
2. Incorporação da história dos DH	Antecedentes históricos dos DH na Antiguidade e na Idade Média.
	A construção moderna dos DH: revoluções americana e francesa.
	As Nações Unidas.
	A Declaração Universal dos DH.
	A Convenção sobre os Direitos da Criança.
	Personalidades que se destacam na defesa dos DH no mundo, no continente e no país.
	História e cultura das populações indígenas e afrodescendentes que habitam o território nacional.
3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	Democracia.
	Estado ou Estado de Direito.
	A Lei. Igualdade perante a lei.
	Devido processo.
	Os DH na Constituição Política do país.
	Instituições que protegem os DH no âmbito nacional.
	Organizações internacionais de cooperação e promoção de DH (ONU, UNESCO e UNICEF).
	Organizações de participação estudantil na escola (governo estudantil ou similar).

Fonte: VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos (IIDH, 2010, p. 37).

Quadro 3: Conteúdos analisados pelo VII Relatório do IIDH – 13 e 14 anos

Domínio 2: Livros de texto para meninos(as) de 13 e 14 anos. Variáveis Indicadoras(*)	
1. Incorporação de conceitos e desenvolvimentos conceituais básicos de DH	Classificação dos DH em direitos civis e políticos; direitos econômicos, sociais e culturais, e direitos coletivos.
	Direitos civis e políticos.
	Direitos econômicos, sociais e culturais.
	Direitos coletivos.
	Cidadania.
	Cidadania global.
	Desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento sustentável.
2. Incorporação de história dos DH	Desenvolvimento dos DH nos séculos XX e XXI.
	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
	Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos
	Outros instrumentos de DH de populações específicas (indígenas, refugiados, pessoas com deficiência).
	Casos de violações em massa de DH na história recente do mundo, América Latina e no país, se aplica.
3. Incorporação de normas e instituições básicas de DH	Evolução histórica do conceito de democracia.
	Eleições e sufrágio.
	Transparência e prestação de contas (Ou, em termos negativos, luta contra a corrupção e a impunidade).
	Sistema regional de proteção dos DH. OEA, Comissão Interamericana e Corte Interamericana de DH.
	Sistema internacional de proteção de DH.

(*) Os indicadores enumerados são os específicos do Domínio 2 – Nível secundário, que se agregam aos já utilizados para o Domínio 1 – Nível primário e que não repetimos em benefício da brevidade.

Fonte: VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos (IIDH, 2010, p. 37).

As propostas do Instituto Interamericano de Direitos Humanos ilustram conteúdos que integram o conhecimento relativo aos direitos humanos na dimensão da informação e conhecimento. A relação entre EDH e diversidade é destacada principalmente nos indicadores apontados pelo quadro 2, da mesma forma que a democracia evidencia-se como o pressuposto básico para os Direitos Humanos. Cabe destacar que os quadros apresentados são apenas referências que podem orientar as instituições e não conteúdos pré-determinados a serem desenvolvidos pelas escolas. Cada rede de ensino e cada instituição deve ter liberdade para adequar a EDH às suas possibilidades e contexto, posto que esta flexibilidade é essencial para a construção de um conhecimento articulado à realidade dos(as) estudantes. Direitos Humanos não são um conhecimento meramente conceitual e sim a possibilidade de olhar para a própria realidade com novas lentes e mais do que isso, de perceber-se como sujeito capaz de interferir e modificar a realidade.

O aprendizado em Direitos Humanos conjuga a experiência dos indivíduos e as ações coletivas. Neste sentido, as orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são claras quanto à adoção de processos democráticos que privilegiem a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos de regulação da vida em comum; à construção coletiva do conhecimento; ao uso de metodologias que atribuam papel central aos estudantes e que trabalhem transversalmente com as temáticas referentes aos Direitos Humanos.

EDH E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

Dewey (1970), filósofo que desenvolveu uma extensa obra sobre democracia e educação na primeira metade do século XX, associa a democracia à escola, na medida em que esta última é uma instituição destinada à formação do indivíduo e influencia

o desenvolvimento de sua personalidade. Personalidade esta que estará atuando em um contexto sociopolítico. Assim, para que a sociedade democrática possa se manter e para que os indivíduos possam conviver sob tal ordem, torna-se necessária uma formação específica. Sob esta perspectiva, o autor associa a democracia a um processo de formação moral.

Anísio Teixeira⁷, educador brasileiro defensor de uma educação democrática cuja proposta respalda-se no pensamento de John Dewey, acredita na aprendizagem que se desenvolve mediante a prática e vinculada às situações reais, por meio das quais se aprendem ideias, atitudes, apreciações. Para tanto, o autor propõe uma formação em valores.

Ambos os autores destacam pontos centrais à EDH: a formação democrática por meio de processos democráticos e a importância das ações práticas que vinculem os conhecimentos às ações e à formação em valores. Em uma sociedade democrática, o(a)s jovens devem ter amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais, o que se aproxima da educação que Dewey denominou como uma forma democrática de vida. Tornar-se um cidadão não é uma carreira pessoal, mas o resultado do esforço coletivo de indivíduos que têm ligações entre si. Com isso, chegamos a uma concepção de cidadania democrática que não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal.

As práticas escolares democráticas caracterizam-se pela maneira dos educadores atuarem e organizarem as aulas, pelas metodologias das mesmas e pelas técnicas utilizadas. Visa-se com este tipo de trabalho à autonomia dos estudantes. O sentido que as práticas e os valores devem buscar é a participação, ou seja, envolver os estudantes na vida escolar, por meio do diálogo e da

7. Teixeira viveu um momento em que se discutiu a proposta de uma “escola nova”. A escola democrática, por ele defendida, tem como contraponto a inadequação da escola tradicional às inovações e transformações sociais. A constatação desta inadequação é central na proposta do autor, pois é no vazio deixado pela família e pela sociedade que se insere a sua proposta educacional. Tal proposta enfatiza a importância da formação moral dos indivíduos, dessa forma, visa-se a uma escola que extrapole a mera transmissão de conteúdos.

ação cooperativa, implementando projetos coletivos, discutindo o que acontece, buscando formas de intervir, exercitando a palavra e comprometendo-se com a ação.

O diálogo é um procedimento central nesta proposta, é o momento em que os professores e professoras e o(a)s estudantes planejam temas de trabalho, debatem assuntos de interesse do grupo, favorecendo atitudes como: opinar, escutar pontos de vistas diferentes, construir argumentações que sustentem uma ideia, estabelecer normas por meio de acordos, propor projetos e soluções às questões que se apresentam. Este tipo de prática é essencial à formação em direitos humanos, pois sensibiliza os(as) estudantes para conhecerem e compreenderem os(as) colegas, amplia a sua perspectiva sobre os temas tratados e estabelece um compromisso dos(as) estudantes com o grupo e com os projetos e trabalhos desenvolvidos.

Os direitos humanos podem ser discutidos, estudados e enfrentados por meio de projetos interdisciplinares e transversais visando a soluções criativas e pautadas pelo protagonismo dos(as) estudantes, permitindo a participação crescente em suas comunidades.

TRANSVERSALIDADE

Os documentos referência para a EDH destacam a transversalidade como constituinte da própria essência desta educação. A proposição dos temas transversais corresponde à necessidade de educarmos os alunos e alunas a partir de questões consideradas importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Sem esta aproximação com a vida cotidiana a EDH não se realiza em seu propósito que é também ser uma ferramenta política de intervenção do cidadão diante das questões sociais que enfrenta.

Temas transversais relacionam-se à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas e aos seus interesses. Não se

trata de criarmos novas disciplinas escolares que se destinam apenas à transmissão de informações sobre determinado tema, nem mesmo de realizarmos palestras para “esclarecer” a comunidade. Trata-se, sim, de construir valores e práticas capazes de transformar as atitudes de cada um dos envolvidos a partir do despertar de uma consciência moral autônoma. Por isso os temas transversais devem aproximar a vida das pessoas do currículo formal da escola, ou seja, eles constituem uma oportunidade de desenvolvermos conteúdos de diferentes disciplinas a partir da discussão de um tema relevante socialmente.

A transversalidade, ao trazer a realidade como pauta de reflexão e mote para a aprendizagem, pressupõe a articulação de diferentes conhecimentos. A complexidade da vida e de suas questões nos impõe a necessidade de lançarmos mão de diferentes conhecimentos e competências para compreendermos e analisarmos tais temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, podemos considerar que a efetivação da EDH no ambiente escolar estrutura-se por meio de dois eixos fundamentais. Um deles refere-se à dimensão das possibilidades e dos alcances da EDH no fomento das relações democráticas na escola; a outra se refere às estratégias de EDH, fundamentadas na transversalidade e nas metodologias ativas de aprendizagem.

Não temos a ilusão de que a transformação social se dá exclusivamente pelas práticas educativas escolares. Mas é fato que a escola ainda continua com um importante papel na construção de relações sociais essenciais na efetivação de uma sociedade democrática. A escola também não é uma microssociedade, mas tem atravessada em seu cotidiano questões que merecem ser objeto de ação educativa, no sentido de se aproximar de forma ética da complexidade da vida social e pessoal.

Assim, a EDH como tema transversal na escola, orienta tais ações, articulando os valores universalmente desejáveis e fruto de acordos coletivos amplos voltados para a humanização dos grupos sociais. Seu papel na promoção desse espaço é estratégico, dado a sua amplitude de conteúdo, ao mesmo tempo em que se remete a valores sociais e éticos presentes na maioria das sociedades.

Sua efetivação na escola exige compromisso ético e político dos dirigentes e da equipe da escola, mais que uma política pública de orientação. Claro que esta última é fundamental, pois aponta uma direção e sustenta institucionalmente as práticas em EDH. No entanto, sem a apropriação do corpo escolar de conceitos, valores e práticas em Direitos Humanos, a concretização de qualquer trabalho voltado para esse tema pode ser pouco eficaz.

A sua eficácia estaria representada pela valorização dos Direitos Humanos como eixo articulador das relações sociais na escola e na sociedade pelos alunos, alunas, familiares, professores e professoras e demais atores educacionais. A EDH na escola é um projeto comunitário e social, pessoal e coletivo. Tal projeto só se realiza mediante ações intencionalmente planejadas para tal fim, daí decorre a importância de conhecer, querer e promover os direitos humanos, que correspondem à tridimensionalidade da EDH: conhecimentos, valores e práticas.

A transversalidade é sugerida como uma via de articulação entre conhecimentos veiculados pela escola e a vida. Tomar a vida cotidiana como objeto da escola é algo recente e rompe com modelos de ciência e de educação que privilegiavam o conhecimento descolado do mundo/vida concreta. Assumir a transversalidade como essência da educação escolar é vislumbrar outras formas de relação com o conhecimento e consigo mesmo. Formas que permitem que cada situação ou fenômeno seja pensado e problematizado a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a diversidade como fenômeno da vida deve ser trabalhada com múltiplos olhares e saberes que permitem abordá-la sem exclusões ou regimes de verdade.

Cada cultura, cada povo, cada pessoa em suas singularidades representam formas de ser e estar no mundo. Suas diferenças precisam ser ressignificadas nas relações sociais a partir do diálogo com guias de valor fundados na equidade, solidariedade, justiça e dignidade. Assim, ao mesmo tempo em que as singularidades devem ser consideradas na escola e na sociedade, é assumindo a EDH como trabalho estruturante da educação escolar que as diversidades podem se fazer existir pela presença de valores éticos na cena educativa.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2006. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLOM, A. J. La educación como sistema. In: CASTILLEJO, J. L.(Org.). **Pedagogía sistémica**. Barcelona: Ceac, 1987.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. **II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**: desarrollo en el currículo y textos escolares. São José, 2003.

_____. **Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade**. São José, 2006.

_____. **VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos**. São José. Primeira edição, 2010.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

LEMOS DE SOUZA, L.; GALINDO, D. C. G. Ética e diversidade na formação de educadores. In: ROCHA, S. A. (Org.). **Formação de professores**: práticas em discussão. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 197-210.

PATTO, M. S. **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz, 1998.

POSTMAN, N. **O fim da educação** – redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

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

UNIVERSIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL: o direito a uma formação de qualidade e gratuita para cada brasileiro

Lícia de Souza Leão Maia

INTRODUÇÃO

Discutir a questão da inclusão social nos remete ao sentido próprio de Humanidade que sempre precisou pautar princípios gerais na regulação das relações entre indivíduos sociais, seus direitos e deveres nos diversos momentos de sua história. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada há mais de 60 anos na Assembleia Geral das Nações Unidas cujas origens remontam aos ideais da Revolução Francesa, institucionalizados na “*Déclaration des Droits de l’Homme*”¹, em 1793, é ainda hoje a base de uma regulação cujos princípios da *igualdade* e da *liberdade individuais* compõem seu alicerce.

Sem deixar de considerar, como aponta Silveira (2010), a cosmovisão da universalidade como imprescindível ao entendimento dos direitos humanos, visão expressa pela ideia defendida por Santos (1997) de que é preciso visar e concretizar mais o que nos une do que o que nos divide, o conceito – de universalidade – pode levar, entretanto, à negação ou, pelo menos, à não consideração da diferença, da singularidade dos indivíduos, de suas posições sociais particulares, enfim, de sua história de vida. Para Ramos (2011, p. 193),

enunciar a necessidade de reconhecimento de Direitos Humanos Universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre a vida [...]. Implica

1. Declaração dos Direitos do Homem.

anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica.

O delineamento de padrões, de normas que orientem e regulem a convivência dos sujeitos em um determinado momento histórico e social faz parte da definição de um projeto de sociedade e está no centro da luta hegemônica travada nacional e internacionalmente em cada momento histórico (RAMOS, 2011).

Propõe-se, neste capítulo, analisar algumas políticas de inclusão social, de maneira particular a de acesso ao Ensino Superior Público, instituídas a partir de 2003, quando da implantação de um novo projeto de sociedade, cuja ênfase se voltava de maneira contundente para a maioria da população desassistida, coordenado pelo governo do Presidente Lula.

Neste sentido o texto, ora apresentado, em um primeiro momento, discute o sentido das ações afirmativas como integrantes de uma política mais ampla de democratização visando à inclusão social a partir do deslocamento do discurso da igualdade de direitos ao da equidade social.

Após o delineamento da evolução da oferta de vagas no Ensino Superior Brasileiro, apresentaremos algumas das ações empreendidas pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - no período 2003-2010, que visavam à ampliação do acesso a esta instituição de alunos egressos de uma classe cultural e socioeconômica historicamente excluída de uma educação gratuita e de qualidade.

De maneira particular, analisaremos, então, duas ações cujos frutos refletem de maneira decisiva a responsabilidade social da UFPE e revelam o impacto e a relevância das mesmas: o programa de ação afirmativa para os egressos do Ensino Médio Público e a interiorização da universidade com a criação de dois campi no interior do estado, em Caruaru e em Vitória de Santo Antão. A primeira dessas iniciativas visava, com a criação de um incremento no argumento de classificação no vestibular que corresponde a um acréscimo de 10% da média obtida pelos

egressos da escola pública em Recife e das escolas situadas do interior do estado para os campi de Caruaru e Vitória, ampliar as chances desses grupos de ingressarem no Sistema Público de Ensino Superior.

Apresentaremos e discutiremos então um levantamento feito do impacto desses programas entre 2007 e 2010.

Finalizaremos tecendo algumas considerações sobre as iniciativas em questão, de maneira geral, e, apontando alguns avanços e limites e a necessidade de realização de um diagnóstico qualitativo de seus resultados e de suas implicações.

DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

A ideia de igualdade: universalização de direitos e deveres

Sem dúvida alguma que a materialização dos ideais da revolução francesa - *igualdade, liberdade e fraternidade* - em uma proposição declarativa que se tornou um quadro de referência universal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos² (ONU, 1948) é um marco ainda presente àqueles que se preocupam com a preservação do respeito de todo indivíduo, independentemente de suas peculiaridades individuais e sociais, e de certa maneira, foi o ponto de partida a denúncias, ainda atuais, de atos de desumanização entre os mais diversos povos do planeta (LIMA JUNIOR, 2012). As bases de uma concepção de Homem que permeia o tratado são apresentadas nos artigos a seguir:

Artigo 1 - Todas as pessoas nascem livres em dignidade e direito. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

2. Cujas primeira versão foi decretada na França na Convenção Nacional de 1793.

Nos artigos 2 e 3 aborda-se, de maneira mais específica, a questão dos direitos de cada ser humano:

Artigo 2 - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 3 - Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal³.

Parte-se assim da ideia de um Homem Universal, ideal que ainda hoje se distancia da verdadeira natureza humana em que a principal característica é de ser social. Neste sentido, o ideal do Homem Livre, cujas diferenças não poriam em questão o direito ao exercício de uma cidadania plena, torna-se a base de uma Democracia Liberal pautada na igualdade, sem, entretanto, levar em consideração o que há de mais genuíno no processo de humanização que é a socialização do Sujeito. A Justiça Igualitária tece os parâmetros para o julgamento dos direitos e deveres do cidadão, independentemente do lugar social que ele ocupa. Dessa forma as diferenças *de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição*, diante da universalidade da humanidade da espécie passam a ser desconsideradas. As diferenças sociais permanecem e se reproduzem perpetuando muitas vezes o não respeito aos direitos legais, promulgados na citada Declaração e aprofundam os fulcros da desigualdade.

A busca de um consenso ao estabelecimento de leis de convivência humana é um ideal que pode ser um norte, assim como o foi a versão escrita dos ideais revolucionários, entretanto, diante da realidade das pessoas e das especificidades dos grupos sociais, não é suficiente para garantir o direito de cada um ao exercício de uma cidadania plena.

3. Texto da Declaração dos Direitos Humanos aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

[...] a convivência no mundo contemporâneo não é apenas uma busca por adesão; faz parte da luta hegemônica travada no plano internacional em um mundo globalizado e multicultural, processo no qual é importante reconhecer que as condições para que diferentes vozes se façam ouvir são extremamente assimétricas. Essa percepção indica que Direitos Humanos sejam pensados pela afirmação da diferença e não da universalidade (RAMOS, 2011, p. 193).

Levando em conta a diferença: por uma justiça equitativa

Sem dúvida alguma que os princípios defendidos na Declaração dos Direitos Humanos impulsionaram importantes avanços no que se referem aos direitos básicos dos cidadãos nas mais diversas partes do mundo, contribuindo muitas vezes com a democratização de algumas sociedades.

No Brasil, sob a pressão da sociedade civil e organizada, foi rompida a hegemonia de uma ditadura militar que perdurou por mais de 20 anos e, dessa forma, o país reestabeleceu um regime democrático a partir dos anos de 1980. Paulatinamente se instalaram governos, eleitos pela maioria da população, que foram pressionados a considerar a participação dos indivíduos na construção de uma nova sociedade. Nesse período pode-se identificar como ideologia dominante e orientadora de um projeto de sociedade a Liberal Democracia, na qual o princípio da igualdade de direitos e a pressuposição da igualdade entre os homens - tomando por referência os valores e as características da classe dominante - consolidam as cisões existentes entre os diversos grupos, as classes sociais, acirrando a desigualdade entre os indivíduos de acesso aos direitos fundamentais ao exercício da plena cidadania.

Em 2002 foi eleito o primeiro Presidente da República operário, Luis Inácio Lula da Silva, cujo projeto de governo se pautou na erradicação da pobreza e na valorização dos excluídos socialmente, que eram a maioria da população.

Do ponto de vista do projeto educacional desse novo governo, vários programas foram propostos com vistas à ampliação do acesso a esse bem maior. Destaque para o Programa Brasil Alfabetizado que visava à erradicação da população analfabeta que, na época, atingia 11,6%⁴ das pessoas com mais de 15 anos, ou seja, 16 milhões de brasileiros. No ensino básico a partir da transformação do FUNDEF⁵ em FUNDEB⁶, o orçamento para investimento em educação foi ampliado, reforço dado à descentralização da gestão do mesmo. Programas de formação continuada para professores foram incentivados e as Universidades Públicas foram interpeladas à elaboração de propostas inovadoras a partir de diversas chamadas públicas.

No quesito Educação Superior, depois de um incentivo maciço à criação de cursos privados pelos governos anteriores, o novo governo investiu tanto na regulação dos cursos instalados propondo um novo Sistema de Avaliação do Ensino Superior – o SINAES – quanto na ampliação do Ensino Superior Público.

Permeava as ações do governo que se instalava a preocupação com a inclusão dos grupos tradicionalmente excluídos dos direitos gerais ao exercício de sua cidadania e, de maneira particular, à educação. Para isso foram criados ministérios e secretarias com status de ministérios, a exemplo do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, das Secretarias dos Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria de Políticas para Mulheres. Por iniciativa dos citados órgãos de Estado, instalou-se uma política de incentivos particulares, a exemplo das ações afirmativas, cujo objetivo primeiro era restaurar as desigualdades de direito restringidas historicamente em um país marcado pela desigualdade: das mulheres, dos homossexuais, dos pobres, dos negros, dos índios etc.

4. Fonte Pnad – IBGE.

5. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – Programa Federal de transferência de orçamento para investimento na educação para os municípios.

6. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico – esse novo programa ampliou a distribuição da verba federal para o Ensino Médio que até então estava restrito ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2007f).

O conceito de ação afirmativa

Neste contexto, o apelo ao princípio da igualdade universal, escrito nos documentos mencionados anteriormente, não é suficiente à garantia do direito de todos. Para que todos os indivíduos possam gozar dos direitos básicos à Vida Humana, é preciso partir da diferença, pondo em destaque não a oposição entre igualdade e diferença, mas sim entre igualdade e desigualdade como postula Candau (2008, p. 18):

não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à 'mesmice'.

Para reinstalar a ordem da igualdade, os princípios que regulam esse projeto de sociedade não podem se pautar em uma Justiça Igualitária. É necessário se fazer apelo ao princípio da equidade, base de uma Justiça Distributiva (PIAGET, 1977; MAIA, 1987), essa sim capaz de regular a pluralidade social rumo ao respeito dos direitos de cada indivíduo, de cada projeto de vida em função de suas especificidades de gênero, de opção sexual, de cor, de renda e não a um padrão social que toma um determinado grupo como modelo, a classe dominante, como foi o caso de muitas nações e de maneira particular do Brasil, criando um verdadeiro *apartheid* cultural e econômico.

Assim várias das ações propostas por esse novo Governo visaram permitir àqueles que historicamente foram excluídos de bens sociais e culturais pudessem resgatar direitos fundamentais, dentre os quais o direito a uma educação de qualidade. Tais ações se enquadram na lógica da equidade, ou seja, de buscar o resgate da igualdade de direitos entre todos os Humanos levando em consideração as peculiaridades da cada grupo, sobretudo daqueles que tiveram seus direitos usurpados pela discriminação.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Embora se possam constatar alguns avanços no Sistema Educacional Brasileiro nos diversos níveis, ainda é possível identificar deficiências primárias que, se não enfrentadas estruturalmente, permanecerão impedindo a instalação de uma sociedade desenvolvida sócio e economicamente. A questão do analfabetismo funcional ainda é uma realidade entre jovens brasileiros. Segundo dados do IBGE em 2010, o índice de analfabetos entre os brasileiros com mais de 15 anos era ainda de 9,6% desta população, sem dúvida inferior ao de 2000 de 13,6%, mas bastante elevado em relação a países comparáveis economicamente. Na região Nordeste, este índice se agrava atingindo 18%, e em municípios com até 50 mil habitantes chegava a 28%, entre negros e pardos e na zona rural, ou seja, na população historicamente marginalizada⁷.

A evasão e a retenção escolar são outras expressões das deficiências desse sistema no atendimento à diversidade da população. O Ensino Médio se ampliou, as escolas profissionalizantes são hoje uma realidade; constata-se, porém a falta de recursos humanos qualificados para atender uma demanda recente de aceleração de desenvolvimento. Essa situação é ainda mais candente no norte e no nordeste do país.

No que se refere ao Ensino Superior, o Censo da Educação aponta que houve aumento da frequência de jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior em todas as regiões do país entre 1998 e 2008. Apesar dessa constatação, em 2009 apenas 14,4% dos jovens dessa faixa etária estavam cursando esse nível de ensino. O acesso é diferente em cada região. Enquanto no Sul, 19,2% dos jovens na faixa etária analisada frequentavam o Ensino Superior em 2009, no Nordeste o índice era inferior a 10%. Entre os jovens de 18 a 24 anos da zona rural, apenas 4,3% tinham acesso a cursos superiores, contra 18,2% da população que vive na cidade. Também há desigualdade no acesso entre

7. Fonte PNAD/IBGE.

negros (8,3%) e brancos (21,3%)⁸. Se compararmos com países desenvolvidos podemos reafirmar a precariedade da situação brasileira. Ainda segundo o IBGE, o percentual brasileiro é baixo quando comparado ao de países como a França, a Espanha e o Reino Unido, onde o índice é superior a 50%, ou ainda em relação ao de algumas nações da América Latina, como o Chile (52%). No que se refere às matrículas por categoria administrativa, sistema público e privado, constata-se que a maioria dos jovens está no sistema superior privado; em 2008, apenas 26,5%⁹ destes estavam matriculados no sistema público, incluindo modalidades de Ensino Presencial e a Distância.

As tabelas e os gráficos, abaixo apresentados, descrevem a evolução do Ensino Superior no Brasil em termos gerais e por categoria bem como a evolução ocorrida em função das regiões geográficas.

Tabela 1 - Crescimento das instituições de ensino superior por região – Brasil

Anos	Cursos			Instituições		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1980	...	...	...	882	200 (23%)	682 (77%)
1984	3.806	1.737 (46%)	2.069 (54%)	847	238 (28%)	609 (72%)
1990	4.712	2.001 (42%)	2.711 (58%)	918	222 (24%)	696 (76%)
1994	5.562	2.412 (43%)	3.150 (57%)	851	218 (26%)	633 (74%)
2001	12.155	4.401 (36%)	7.754 (64%)	1.391	183 (13%)	1.208 (74%)
2002	14.399	5.252 (36%)	9.147 (64%)	1.637	195 (12%)	1.442 (88%)
2003	16.453	5.662 (34%)	10.791 (66%)	1.859	207 (11%)	1.652 (89%)
2004				2.013	224 (11%)	1.789 (89%)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP. Total de cursos oferecidos e Instituições de Ensino Superior – Brasil (1980, 1984, 1990, 1994, 2001 a 2004).

8. Dados do PNAD/IBGE.

9. INEP – Censo da Educação Superior.

Tabela 2 - Crescimento das IES por região no Brasil

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
1990	918	26	111	564	147	70
1995	894	31	92	561	120	90
2000	1180	46	157	667	176	134
2004	2013	118	344	1001	335	215

Fonte: MEC/Inep

Pode-se observar que o número de Instituições de Ensino Superior quase que triplicou em um período de 20 anos. Constatase também que esse crescimento se deveu em grande parte à ampliação do Ensino Privado, fato que se configurou como uma verdadeira comercialização desse bem cultural, movimento que se viu acompanhado com uma desqualificação da formação de nível superior da população brasileira. Diversos estudos apontam que se por um lado os jovens que concluíam o Ensino Médio tinham mais possibilidades de ingressar no nível superior, havia uma inversão na equação da população escolarizada ao frequentar os dois sistemas: os egressos do Sistema de Ensino Público ocupavam as vagas do Ensino Superior Privado enquanto aqueles que cursavam toda sua formação básica no Sistema Privado de Ensino ocupavam a maioria das vagas das Instituições de Ensino Superior Públicas (MAIA, 2010; MAIA; ESPÍNDOLA, 2011). Mais uma vez o princípio da igualdade passava a ser aplicado; as oportunidades foram ampliadas, mais vagas para uma formação superior; agora todos os que concluírem o Ensino Médio podem frequentar o Ensino Superior. Mas será que há verdadeiramente igualdade de oportunidades para conseguir transpor a barreira da concorrência entre os diversos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior? As diversas formações oferecidas promovem uma qualificação que garanta a verdadeira inserção do brasileiro neste país em desenvolvimento?

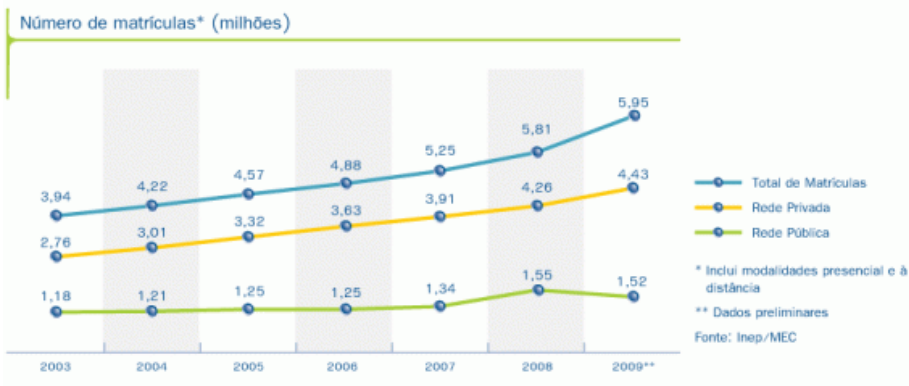
Parece que não é isso o que vem acontecendo; os mais pobres, no máximo, frequentam cursos noturnos pagos, de qualidade questionável e continuam ocupando lugares sociais de menos prestígio social que não lhes permite ascender socialmente e ter condições de exercício pleno de sua cidadania pondo em risco a própria democracia brasileira.

Vejamos, a seguir, o que acontece a partir de 2003, quando da assunção de um novo projeto de sociedade pelo governo do Presidente Lula cujas intenções iniciais visavam justamente o rompimento dessa lógica de exclusão social.

Gráfico 1 - Evolução do sistema superior de educação no período de 2003 a 2009: número de matrículas.

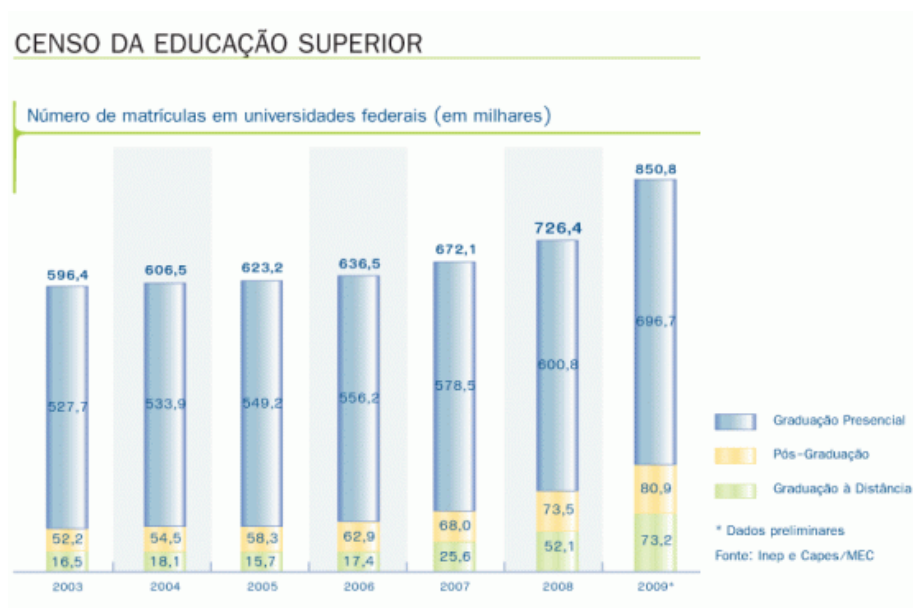
CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Inep realiza, anualmente, a coleta de dados sobre a educação superior com o objetivo de oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral.



Fonte: Gráfico apresentado na página eletrônica do Ministério de Educação

Gráfico 2 - Evolução do sistema superior de educação no período de 2003 a 2009: número de matrículas em universidades federais



Fonte: Gráfico apresentado na página eletrônica do Ministério de Educação

De maneira geral pode-se observar a continuação da ampliação de oportunidades com o crescimento do número total de matrículas no Ensino Superior, tanto público quanto privado. Nesse período à diferença do período anterior, 1998-2004, constata-se uma desestagnação do Sistema Público, apresentando certo crescimento. Importante lembrar que apesar da evolução, esse sistema respondia, em 2008, a apenas 26,7% das matrículas totais do Ensino Superior, situação pouco modificada nos dias de hoje. O Plano Nacional de Educação, proposto em 2011, prevê que em 2021 esse índice deva atingir 40%. Grande investimento foi feito no Ensino à Distância de graduação, que em seis anos quase triplicou as matrículas. A Pós-graduação foi outro “serviço” do Ensino Superior Público que cresceu consideravelmente e que pode ser tomado como

mais uma expressão das desigualdades existentes nesse país. Se ainda temos regiões em quase 30% da população de jovens e adultos analfabetos, de 2007 para 2008, a produção científica brasileira cresceu 56% e o país passou da 15ª para a 13ª colocação no ranking mundial de artigos publicados em revistas especializadas em produção científica do mundo¹⁰.

É importante esclarecer que não me situo entre aqueles que defendem que se dê prioridade ao Ensino Básico em detrimento do Ensino Superior e do desenvolvimento da pesquisa. Acredito que a verdadeira justiça social só possa existir em uma sociedade em que cada indivíduo tenha condições intelectuais, econômicas e morais para intervir no seu “destino” e participar plenamente da vida comum. Esse ideal só será alcançado em uma sociedade detentora e produtora de conhecimento onde todos e cada um dos seus cidadãos tenham uma formação de qualidade.

É neste cenário educacional que a UFPE se insere e se posiciona em favor de um grupo que historicamente não tem tido acesso a uma educação básica de qualidade, os alunos da Escola Pública, aqueles do interior do estado, enfim os que se encontram dentre baixos patamares socioeconômicos.

INICIATIVAS DA UFPE

Em sintonia com o governo federal, a UFPE inaugurou uma nova gestão sob a coordenação do então reitor Amaro Lins, eleito para a gestão no período 2003-2007 e reeleito para o mandato seguinte, 2007-2011.

Compromisso Social da UFPE

Tendo por lema a Justiça Distributiva, cujo princípio da equidade norteia os direitos e os deveres do indivíduo, foi eleito o professor Amaro Lins como reitor da UFPE, em 2003, rompendo

10. Folha de São Paulo, 06-05-2009.

com uma hegemonia política que acompanhava esta universidade desde os seus primórdios. Por convite do reitor recém-nomeado, assumimos o cargo de Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos - PROACAD - e assim ficamos responsáveis, de 2003 a 2007, pela coordenação dos cursos de graduação e dos programas de assistência estudantil desta universidade. Todo o trabalho desenvolvido nesse período foi feito em equipe, de maneira muito especial por aqueles que se ocupavam da PROACAD, pelos demais membros da Equipe do Reitor e com importante cooperação da comunidade acadêmica. Enquanto pró-reitora, coordenamos também o processo de interiorização desta universidade que, após 60 anos de existência, inaugurava um primeiro campus fora da capital do estado, o campus do Agreste em Caruaru, e logo a seguir aquele de Vitória de Santo Antão.

O reitor Amaro Lins foi reeleito e, no início de 2008, fui conduzida à presidência da Comissão de Vestibular, Processos Seletivos e Treinamentos, COVEST-COPSET, que se ocupa, dentre outras atividades de seleção, dos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior de algumas das instituições do estado e da Universidade Federal de Pernambuco de forma particular.

Durante esse período várias ações foram desenvolvidas com o intuito de oportunizar a participação de alunos egressos de classes mais pobres da população à vida da universidade de maneira a firmar o compromisso da UFPE com a sociedade, em particular com grupos historicamente excluídos do Ensino Superior Público.

Dentre as várias ações empreendidas, podemos citar o *Programa de bolsas estudantis*, destinado ao apoio de estudantes com dificuldades financeiras. Além da ampliação do número de bolsas, procedemos a um acompanhamento sistemático como forma de garantir o atendimento daqueles com maiores necessidades financeiras e que apresentassem bom desempenho acadêmico.

Reforçamos o vínculo da instituição com a Educação Básica com vistas à ampliação do acesso dos alunos das escolas públicas

do estado de Pernambuco, apoiando, juntamente com a Pró-reitoria de Extensão, os cursos pré-acadêmicos de preparação desses alunos para o vestibular. Ainda na perspectiva de aproximar esse grupo de alunos à Universidade Federal de Pernambuco, promovemos um grande evento, *Acerte o Rumo*, para a apresentação desta universidade, de sua estrutura geral e dos cursos oferecidos a esses possíveis candidatos. Posteriormente, o programa se consolidou e, em junho de 2012, aconteceu a V Expo UFPE, evento que guarda os objetivos iniciais daquele primeiro evento ocorrido em setembro de 2008 e que, neste ano, recebeu mais de 9000 alunos do ensino médio das escolas do estado de Pernambuco.

Outra importante iniciativa da UFPE, no sentido do fortalecimento do direito ao Ensino Superior Público a grupos historicamente excluídos do mesmo, foi a implantação do *Curso de licenciatura para professores índios*. Sob a demanda dos povos indígenas de Pernambuco, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado, elaborou-se um projeto voltado para essa população - de professores que já atuavam no ensino público junto aos povos indígenas. O projeto com base na multiculturalidade do povo brasileiro foi construído de maneira a atender às demandas e às especificidades desse grupo da população. A criação do campus do Agreste facilitou a implantação do mesmo uma vez que a maioria desses grupos estava situada mais próxima a esse campus do que ao de Recife, facilitando o acesso dos mesmos. Após sua aprovação e regulamentação pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, já na presidência da COVEST, coordenamos o processo seletivo de ingresso da primeira turma para o citado curso. Realizamos um vestibular específico que permitisse a mobilização de conhecimentos próprios dessas comunidades em articulação com o Programa Oficial do Ensino Básico. A primeira turma está em fase de conclusão.

Enfim, várias foram as iniciativas no sentido de ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior público; a maioria destes era justamente os alunos que tinham cursado toda a formação básica no sistema de ensino público.

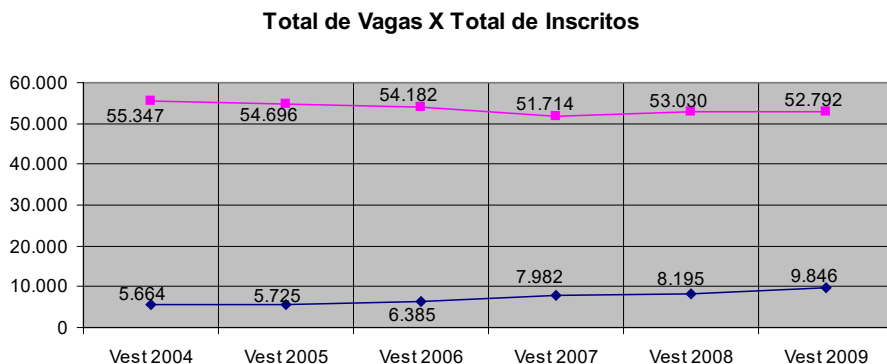
Gostaríamos assim de descrever ações que permitiram, de certa maneira, a democratização do ingresso na UFPE e de duas delas, de maneira particular: a “implementação” de um incentivo ao argumento de classificação para um grupo específico de alunos e a interiorização da instituição, cujos frutos refletem de maneira decisiva o compromisso com esse grupo de alunos.

INICIATIVAS PARA AMPLIAR AS OPORTUNIDADES DOS ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA AO DIREITO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Além da ampliação do número de vagas ofertadas e a criação de novos cursos, como os de Cinema, de Dança, de Ciências Autuarias, de Engenharia de Alimentos, de Oceanografia, de Ciência da Informação etc., como se pode conferir no gráfico a seguir, a COVEST implantou uma política de isenção da taxa de inscrição no vestibular que para muitos representava um dos primeiros obstáculos ao ingresso à universidade. Este percentual era da ordem dos 10% de inscritos. Para obtenção desse direito, o candidato precisava ter feito todo o Ensino Médio no Sistema Público de Educação e apresentar certificado que comprovasse sua renda familiar; menor ou igual ao salário mínimo para isenção total e isenção parcial para aqueles cuja renda familiar fosse de até dois salários mínimos. Com a criação do NIS, cadastro social instituído pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, para controlar os programas sociais, a tarefa da COVEST se viu simplificada. Todo o candidato cuja família estivesse cadastrada em um desses programas bastava apresentar o NIS para obter o direito à isenção da taxa de inscrição. Essa iniciativa ampliou, de certa maneira, o número de egressos da Escola Pública que se inscreviam para o vestibular.

Podemos visualizar no gráfico 3 o crescimento do número de vagas ofertadas pela UFPE de 2004 a 2009 em relação ao número de candidatos inscritos no processo seletivo para ingresso nesta instituição.

Gráfico 3 - Comparação entre números de vagas ofertadas pela UFPE no período de 2004 a 2009 e número de inscritos no vestibular



Entre 2004 e 2009, a Universidade Federal de Pernambuco quase que dobrou as possibilidades de um aluno ter acesso ao Ensino Superior Público. Entretanto, comparando com o número de aspirantes a esse direito, essa oferta ainda é muito baixa o que gera uma enorme concorrência no processo seletivo, transformando o direito em privilégio determinado pelas condições socioeconômicas do candidato.

RESGATE DA IGUALDADE DE DIREITOS

A UFPE é uma universidade que sempre primou pela qualidade da formação de seus alunos e desenvolveu pesquisa e tecnologia de ponta. Falar em cotas era tabu, pois a voz que vinha do campus atrelava cotas à queda da qualidade da Universidade. Convencidos da necessidade de implantação de políticas específicas de inclusão social, aproveitando a ocasião de renovação da UFPE com sua interiorização e acompanhando o movimento da nova gestão do Reitor Amaro Lins, apresentamos

ao Conselho Universitário a proposta de acréscimo de 10% ao argumento final de classificação para os alunos do interior que optavam por um curso em Caruaru ou em Vitória e que houvessem cursado todo o ensino médio em uma instituição do interior do Estado, pública ou privada¹¹.

Argumentávamos, naquela ocasião, que o aluno que fez todo o ensino médio no interior e alcançou média suficiente para ser classificado por apenas um acréscimo de 10% à sua nota tem todas as chances para se sair bem durante o curso. A proposta foi aprovada por unanimidade. No ano seguinte, foi possível implantar algo de semelhante para o campus de Recife: o direito ao acréscimo de 10% pra aqueles que tinham concluído todo o ensino médio na escola pública.

Assim, desde 2007, a UFPE adotou uma ação que vem permitindo que os alunos do interior do Estado aproveitem a oportunidade de fazer sua formação universitária na região, aumentando a chance de aí se instalarem promovendo, inclusive, o desenvolvimento da região. No Recife, tal iniciativa ampliou as possibilidades dos egressos da escola pública frequentarem um Ensino Superior de qualidade e público.

Os dados abaixo expressam a repercussão de tal iniciativa e mesmo que timidamente comprovam sua relevância social.

IMPACTO DA ADOÇÃO DE INCENTIVO AOS EGRESSOS DO INTERIOR DO ESTADO E DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PERNAMBUCO AO INGRESSO À UFPE

As tabelas abaixo sintetizam a repercussão da adoção de incentivo no argumento de classificação no exame de seleção de ingresso à Universidade Federal de Pernambuco nos campi de Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão. Elas apresentam a relação entre o número total de inscritos e aqueles que

11. Algumas outras instituições de Ensino Superior começavam a implantar ações afirmativas na mesma direção.

solicitaram o incentivo que supostamente tinha cursado todo o Ensino Público ou no interior do estado ou em escolas públicas. Na realidade, esse foi um problema por nós enfrentado uma vez que a comprovação dessa condição só poderia ser feita após a realização do vestibular, haja vista a necessidade de uma importante infraestrutura para que esse controle se realizasse no momento da inscrição do vestibular. No momento da matrícula, o aluno deveria comprovar sua condição e aqueles que não cumprissem os requisitos perdiam o direito ao incentivo. É isto que explica as defasagens existentes entre as terceira e quinta linhas das tabelas.

Tabela 3 - *Campus Recife*

Vestibular		2007	2008	2009	2010
Total de inscritos		36.651	35.175	35.378	40.176
Candidatos que solicitaram Incentivo		11.117	5.419	5.676	9.792
Candidatos classificados com Incentivo		1.041	685	809	1.445
Candidatos que sem o Incentivo não se classificariam		909	605	748	1.355
Matrículas Realizadas	Classificados sem Incentivo	3.381	3.717	4.192	3.945
	Classificados com Incentivo	1.037	652	799	1.087

Tabela 4 - *Campus Agreste*

Vestibular		2007	2008	2009	2010
Total de inscritos		1.392	2.307	2.980	2.987
Candidatos que solicitaram Incentivo		1.061	587	982	1.235
Candidatos classificados com Incentivo		322	156	308	457
Candidatos que sem o Incentivo não se classificariam		307	124	263	414
Matrículas Realizadas	Classificados sem Incentivo	162	335	375	355
	Classificados com Incentivo	333	154	298	423

Tabela 5 - *Campus* do Vitória

Vestibular		2007	2008	2009	2010
Total de inscritos		562	1.620	1.063	1.338
Candidatos que solicitaram Incentivo		415	397	332	582
Candidatos classificados com Incentivo		90	73	80	171
Candidatos que sem o Incentivo não se classificariam		89	68	75	158
Matrículas Realizadas	Classificados sem Incentivo	95	138	149	130
	Classificados com Incentivo	97	72	82	150

Um primeiro dado que salta aos olhos é o baixo percentual de participação dos estudantes da escola pública no vestibular da UFPE, pois nunca ultrapassou 30% do total de inscritos no campus de Recife. No interior, a situação é um pouco diferente. No ano de implantação dos *campi* pode-se constatar que do total de inscritos mais de 70% solicitaram incentivo o que significa que tinham cursado o ensino básico na região. É preciso estar atento que isto não significa que tenha sido na Escola Pública. Mas esse é um dado muito importante que, infelizmente, diminuiu nos anos seguintes, pois reflete a importância para esses jovens da instalação de uma Universidade Pública na região lhes dando a possibilidade de fazer sua formação na região onde vive. Por outro lado, é fonte de desenvolvimento regional, pois certamente isto aumenta as chances que o futuro formando se instalará como profissional qualificado na região.

Ainda há muito a fazer para que o egresso da escola pública possa realmente acreditar na possibilidade de ingresso a uma instituição pública e tornar essa possibilidade um projeto de vida. Não se pode também deixar de considerar que cursar uma universidade exige dedicação e disponibilidade de tempo e de recursos que não condizem com a situação de um jovem que precisa trabalhar para garantir sua sobrevivência e, muitas vezes, de seus familiares.

Os dados em relação ao incentivo podem tornar-se uma fonte de motivação. Se compararmos as linhas daqueles que

ingressaram na UFPE, por conta do incentivo – sem o que não teriam essa oportunidade – fica evidente o impacto dessa iniciativa.

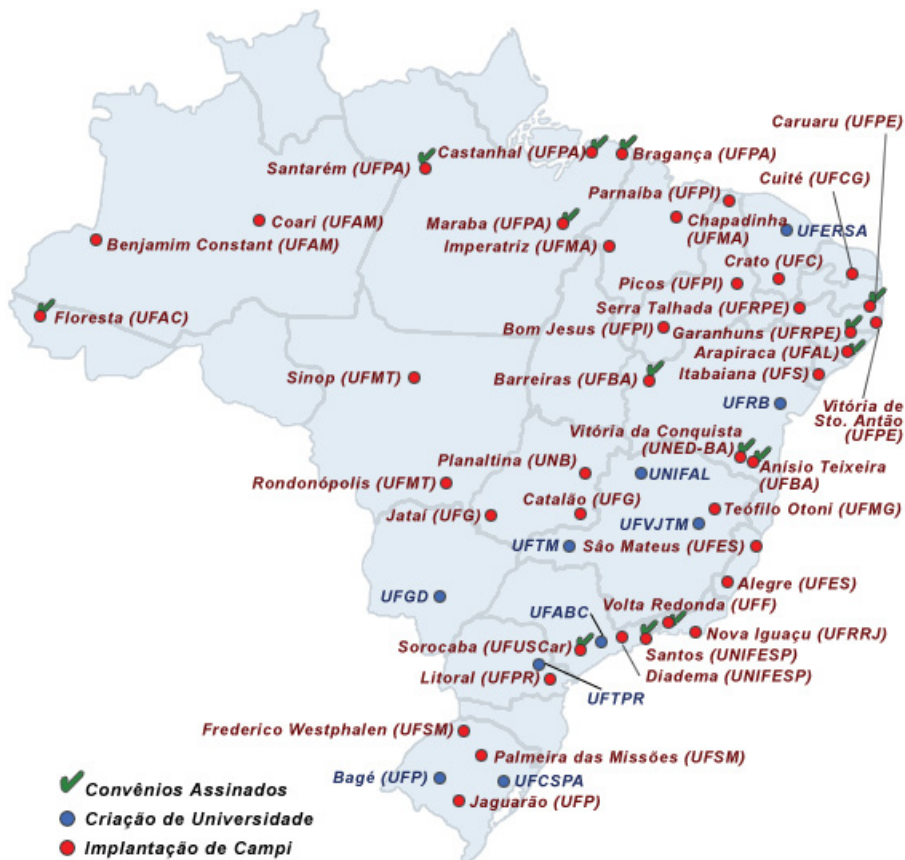
A INTERIORIZAÇÃO DA UFPE

Estávamos em início de gestão quando o Presidente Lula começou a falar de interiorização das universidades federais. Havia certa preocupação da comunidade acadêmica da UFPE face às enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que a universidade pública vivenciava nos anos anteriores. Seriam os recursos suficientes para a manutenção e melhoria do campus de Recife e ainda a ampliação da universidade no interior do estado?

Movidos pela convicção de que o direito à Educação Superior Pública deveria ser de todos os cidadãos pernambucanos e não apenas dos recifenses, de que o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o campus existente, estávamos alinhados aos ideais no novo governo e queríamos dele participar ativamente, não sem crítica, mas com engajamento.

No mapa a seguir podemos visualizar a expansão do Ensino Superior Federal Público no governo Lula tendo por ênfase a ocupação das regiões mais abandonadas do país.

Figura 1 - Distribuição geográfica das Instituições de Ensino Superior Federal no Brasil implantadas pelo Projeto de Expansão desse Sistema de Ensino pelo Governo Federal



Fonte: MEC

Na UFPE, criamos primeiro o *campus* do Agreste, situado em Caruaru, a 135 km de Recife e, depois, o de Vitória de Santo Antão, a 51 km de Recife. Entendíamos que a presença da Universidade em uma região é fonte de desenvolvimento.

O contexto local nos pareceu promissor à implantação de uma universidade. Caruaru está no centro de cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria; uma situação geográfica privilegiada no centro das conexões leste-oeste, da Região Metropolitana do Recife ao Sertão Pernambucano, e das conexões norte-sul, da Paraíba a Alagoas, o que faz com que Caruaru seja o principal centro do Estado que oferece serviços, negócios e distribuição de mercadorias. Finalmente, chamava-nos a atenção a desigualdade socioeconômica do território pernambucano, apresentando, ao norte, uma realidade econômica e social próspera e, ao sul, uma grave situação de pobreza, inclusive concentrando onze dos treze municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado.

Não queríamos perder a oportunidade de interiorizar a UFPE, tampouco o ideal de uma UFPE democrática, mas precisávamos apresentar ao MEC um projeto convincente, e ao mesmo tempo obter participação e adesão da comunidade acadêmica. Definimos assim alguns critérios norteadores à definição das áreas de atuação: a demanda regional, baseada em uma plataforma de desenvolvimento regional assumida no Estado de PE e nas reivindicações da sociedade civil e comercial organizada e a capacidade instalada na UFPE, com disponibilidade e condições de coordenar e acompanhar a instalação de um novo campus, de forma a, garantindo a qualidade, criar cursos de graduação e de Pós-Graduação. Assim a discussão passava pela definição dos cursos, estruturação pedagógica e administrativa do *campus*, local de funcionamento, data de inauguração, critérios de seleção, tudo ao mesmo tempo. A integração era o carro chefe da elaboração da proposta; articular áreas de conhecimento, professores, cursos; enfim, integrar a universidade com a sociedade civil e produtiva da região.

Após inúmeras discussões com a comunidade acadêmica da UFPE ficou definido que o campus do Agreste seria criado a partir da articulação de quatro áreas de conhecimento organizadas

por núcleos que coordenariam os cursos que os compunham e suas diversas atividades: Design, Tecnologia, Gestão e Formação Docente. No dia 10 março de 2006, foi inaugurado o primeiro campus da Universidade Federal de Pernambuco fora de Recife, o campus do Agreste. Eram cinco novos cursos, Administração, Economia, Engenharia Civil, Design e Pedagogia, que envolviam 60 docentes contratados e 580 vagas. Os números triplicaram. Hoje, são dez cursos, duas pós-graduações, vários projetos de extensão.

Em agosto de 2006, foi inaugurado o campus de Vitória de Santo Antão, com outro perfil de cursos voltados para a área de saúde, decisão tomada partir de um levantamento realizado em colaboração com a Secretaria de Educação de Vitória de Santo Antão sobre a expectativa dos estudantes do Ensino Médio e utilizando os mesmos critérios adotados para a escolha dos cursos de Caruaru para garantir a qualidade e a expansão dos mesmos. Instalamos os cursos de Enfermagem, Nutrição e Licenciatura em Ciências Biológicas, com 43 docentes envolvidos e 250 novas vagas. Da mesma forma que o Campus do Agreste, os números triplicaram tanto em relação a números de estudantes, professores, funcionários e cursos oferecidos. Também foi instalado um curso de Pós-Graduação.

Hoje a UFPE no interior do estado é uma realidade e embora muito ainda tenha a ser feito para que o conhecimento chegue a todo o Estado de Pernambuco, creio que conseguimos resgatar uma antiga dívida com o povo da região interiorana do Estado e que, como cantava Zé Limeira, o poeta do absurdo, *“não sei onde fica esse tá de oceano nem sei que pagode vem ser esse mar, só sei onde fica Teixeira e Tauá [...]”*, muitos, que como ele nunca viram o mar, podem ter hoje um lugar na universidade!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse capítulo tentamos refletir sobre o sentido de se falar do direito de todos, escrito na lei, confrontando com a situação de desigualdade no que se refere ao campo da educação. Tratar diferentes da mesma forma resulta na desigualdade como pudemos constatar por alguns dados apresentados. Importante então contrapor igualdade à desigualdade e não à diferença. Transformar a lógica da igualdade naquela da equidade social, essa foi o ideal que direcionou as ações aqui apresentadas, ao longo de um processo de construção de uma nova UFPE.

Se por um lado, os números expressam poucos avanços no sentido de ampliação ao direito a uma Educação Superior Pública e de Qualidade a vários grupos de jovens que, por décadas, foram privados desse direito, por outro, a lógica da igualdade teve que ceder espaço ao germe daquela da equidade. Não apenas a UFPE, mas o Brasil está começando a entender que não apenas alguns têm privilégios que justificam seus direitos; a liberdade e a igualdade de direitos, anunciadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, devem ser estendidas a cada brasileira e a cada brasileiro, não como se diz, independente de sua cor, sexo, situação socioeconômica ou opção sexual; é preciso sim considerar que esses grupos não são os mesmos e que foram tratados historicamente com desigualdade. Agora é preciso resgatar as discrepâncias com situações que permitam o estabelecimento de um equilíbrio social cujo fundamento seja a democracia humana e social.

Sem dúvida que a Educação é um fator fundamental a essa construção. Neste capítulo nos centramos apenas no direito de acesso ao Ensino Superior como fundamental ao desenvolvimento da cidadania. Isto não significa que o problema da inclusão social a partir da educação se restrinja a este nível de Ensino, nem ao entendimento de que a única lógica possível para uma formação plena é chegar a concluir um curso superior. Por enquanto, esse é o modelo hegemônico em nosso país e

talvez no mundo de maneira geral. Estamos certos que outras lógicas são possíveis e que a formação do cidadão tem que ser garantida no Ensino Básico. Aliada a uma valorização do Sujeito, uma formação profissionalizante de qualidade pode ser uma importante ferramenta de inclusão social.

Gostaria, entretanto, de pôr em questão esse critério de universalidade da Educação Superior na construção da Justiça Humana e Social. Talvez a mudança estrutural que aludimos anteriormente, como necessária a esse novo projeto de sociedade, precise levar mais em conta as diferenças de perspectivas humanas e, conseqüentemente, a necessidade de diversificação do Sistema Educacional, não apenas criando escolas profissionalizantes ou técnicas. É preciso garantir uma formação cultural e humana geral para cada indivíduo que lhe permita compreender e intervir em sua realidade. A profissionalização e a especialização precisam ser repensadas e, sobretudo, abordadas do ponto de vista moral na medida em que elas materializam o valor que cada formado ou não adquire para a sociedade.

Esta é uma tarefa de muito fôlego e que ainda pode ser adiada por várias décadas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n.37, p.45-56, jan/abr, 2008.

LIMA JÚNIOR, Jayme Benvenuto. **O Caráter Expansivo dos Direitos Humanos na Afirmação de sua Indivisibilidade e Exigibilidade.** Disponível em: <http://www.dhescbrasil.org.br/media/A%20Indivisibilidade%20e%20a%20Exigibilidade%20dos%20DH2.rtf>. Acesso em fev de 2012.

MAIA, L. S. L. **Prática e consciência das regras em jogos cooperativos**. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - UFPB, João Pessoa, 1987.

_____. **Memorial**. Concurso Público para Docente do Magistério Superior. Edital Nº 54/2009. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

MAIA, L. S. L.; ESPÍNDOLA, E. O Ensino da Matemática no Estado de Pernambuco: para além de uma análise diagnóstica da situação. In: CRUZ, Fátima Maria. **Teorias e Práticas em Avaliação**. Recife: Editora da UFPE, 2011, p. 59-84.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p.191-213, jan/abr 2011.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista de Cultura Política**, São Paulo, n. 48, p. 11-32, 1997.

SILVEIRA, R. M. G. Universalidade e particularidade: a problematização para a educação. In: FERREIRA, Lucia de F.; ZENAIDE, Maria T.; DIAS, Adelaide. **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, p. 171-184.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ E FRATERNIDADE POLÍTICA

*Ana Maria de Barros
Ana Maria Tavares Duarte*

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Durante muito tempo o tema dos Direitos Humanos foi tratado como um tema de menor relevância, principalmente pela escola e pelos educadores. O fenômeno da violência em grande escala que tem caracterizado a realidade social da sociedade brasileira, de forma mais objetiva a partir da década de 80 do século XX, tem provocado a necessidade de se discutir a relevância de trazer este debate para a escola, para os educadores, para os estudantes e para a comunidade onde se insere a escola.

No Brasil, a relação entre a violência e a escola se resumia aos comportamentos de ameaça e medo presentes em escolas localizadas em periferias e favelas sob o domínio do tráfico, expressado em atos de vandalismo praticados por jovens delinquentes envolvidos em situações de conflitos na sua própria comunidade, ou alunos em conflito com professores e gestores das unidades escolares afetadas. A partir da década de 90 do século XX começaram a se configurar em crimes mais ofensivos. Passamos a tomar conhecimento de espancamentos de alunos e professores, o aumento das situações de *Bullying* no ambiente escolar, e mais recentemente em casos que envolvem crimes sexuais, homofóbicos e homicídios. Em áreas dominadas pelo tráfico de drogas, criminosos interferem no calendário escolar, crianças e professores são alvos fáceis de balas perdidas: no confronto entre traficantes rivais ou no confronto de traficantes com a polícia. Mais recentemente através de um fato ocorrido no

Rio de Janeiro no Bairro do Realengo o mundo acompanhou a notícia de uma chacina que vitimizou estudantes de uma escola pública carioca; a gravidade do evento naquela escola trouxe de volta o debate sobre a escola como seara da violência.

Peralva (2000) e Oliveira (1996) chamam a atenção para que se observe que após o processo de redemocratização no Brasil assistimos um crescimento avassalador da violência e que o Estado Brasileiro, apesar dos discursos críticos que marcam a vida democrática pós-ditatorial, não conseguiu diminuir os abismos sociais e que só foram aprofundados com nossa entrada no neoliberalismo e na globalização. Em relação à violência o quadro torna-se mais grave, pois aponta seu crescimento intimamente ligado às questões da corrupção no Estado, consequência dramática que envolve o poder público que constitucionalmente tem como prerrogativa o combate às ações da criminalidade.

Buarque (1999) reflete sobre os perigos de construirmos uma sociedade baseada na apartação social, o que significa o isolamento das camadas mais abastadas, das pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Os grupos mais abastados optam em morar em condomínios fechados, cada vez mais isolados do conjunto da sua comunidade, realidade que faz com que eles passem a se tornar mais indiferentes aos fatos que ocorrem longe dos seus muros. O crescimento urbano impõe um desenvolvimento da construção civil de forma vertical, em prédios cada vez mais altos, com sistemas de segurança próprios. Neste modelo, a comunidade que importa é a que está fechada em condomínios cercados por uma segurança que afasta os grupos hostis (sejam condomínios de casas ou apartamentos).

O drama das elites brasileiras se concentra na sua descrença com o Estado como aparato repressivo e protetor dos seus direitos. Isolada, a elite econômica tem como objetivo “coletivo” encontrar saídas para se proteger das massas violentas, cada vez mais excluídas e que colocam em perigo a sua segurança. Dessa forma, partem para soluções privadas para o problema

da segurança. Por outro lado, os vulneráveis que dependem do Estado, mesmo desacreditando deste, lutam por segurança, mas também por água potável, coletas de lixo, vagas em escolas públicas, programas sociais governamentais, dependem da saúde pública, são tantas as suas demandas por direitos essenciais que constituem uma massa invisível diante dos nossos olhos.

Para Oliveira (1996), a indiferença social é um grande problema que afeta a sociedade e contribui para que não expressemos de forma organizada nossa reação de repúdio à maneira como muitos seres humanos são tratados diante de nós. O autor nos lembra que a indiferença impede que nos coloquemos no lugar do outro, tal consciência poderia nos atormentar em saber que podemos estar no lugar dos segregados e temos medo dessa inversão de lugar. Vemos pessoas nos sinais de trânsito que vendem objetos, alimentos, outras fazem apresentações artísticas, o medo da violência faz com que fechemos os vidros dos carros pela exposição ao perigo, aterrorizados, sequer fazemos uma leitura do significado social da cena que assistimos.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos não trata apenas de descortinar as violações aos direitos humanos, mas essencialmente trabalhar com a formação em valores coletivos e humanitários que em primeiro lugar demonstrem a impossibilidade de vivenciar a experiência democrática aceitando a convivência com as cenas descritas anteriormente. Pensar que os benefícios da democracia só podem chegar aos grupos mais abastados é aceitar uma sociedade perversa onde o privilégio substitui o direito.

A inclusão do outro, respeitando-o em sua diversidade, em sua condição de parte da comunidade de seres humanos é o ponto de partida, que tem como premissa a inclusão e a quebra de quaisquer preconceitos, fundados em quaisquer visões de mundo, sejam elas: religiosas, científicas, culturais ou sociais, proposta que passa pela negação de comportamentos fundamentalistas que promovam a intolerância ou a indiferença. A educação em direitos humanos é uma declaração de amor ao mundo.

Freire (1987) em uma obra de fundamental importância para a Educação brasileira, denominada de “*Pedagogia do Oprimido*” ao desenvolver uma crítica fecunda da dicotomia entre a educação formal e seu currículo de classes, sexista, autoritário e desconectado da complexa teia de relações de desigualdades sociais, provocou o Estado brasileiro a pensar na educação e nos seus agentes, atentando para os efeitos perversos de nosso sistema de ensino. Trouxe-nos uma proposta pedagógica alternativa que passa pelo reconhecimento da cidadania dos oprimidos, do pertencimento como elemento central do processo educativo, da valorização do saber popular, do respeito à linguagem e à cultura do povo. Sua obra é marcada pelo convite à revolução do comportamento pela quebra de paradigmas, que começa em cada um de nós, na relação que estabelecemos com o outro. Freire (2001) reafirma que a luta dos educadores não está isolada das lutas sociais, mas em conjunto com os movimentos que vêm da sociedade como uma onda de força, empurrados pelas organizações de base que tensionam o Estado por mudanças. É uma tarefa que requer pensamento crítico, passando pela defesa de que ao fazer a leitura do mundo o ser humano adquire consciência de seu papel social e político e de sujeito transformador da sua realidade. Assim, defende “*o direito de ser mais*” como princípio educativo. A educação adquire caráter de emancipação humana, de compromisso político e civilizatório.

Não podemos pensar uma proposta de educação em direitos humanos que não reconheça a complexidade da sociedade, como o quadro de injustiça social, corrupção não apenas política, mas de valores que enfrentamos. Educar em direitos humanos é entrar no combate à inversão de valores a partir da escola, que passa pela crise da autoridade docente pela violência, pela indisciplina e pela perda do estatuto da profissão de professor na sociedade. Os profissionais se sentem impotentes diante do atual quadro social/econômico em que se encontram.

Outro fenômeno a ser enfrentado pelo educador em direitos humanos é a questão da impunidade. Levar vantagem

para atingir um objetivo, cometer crime sem ser punido, enganar, sonegar, mentir é a regra e não a exceção, crianças e adolescentes crescem sem acreditar no sistema de justiça, são os péssimos exemplos que oferecemos às pessoas em formação. Esse modelo produz uma terrível inversão de valores. Trabalhamos em um momento histórico em que respeitar a lei, ter princípios norteadores de nossa conduta é ser otário, pois a juventude não consegue enxergar na prática as vantagens de ser honesto(a) e justo(a); espalha-se a crença de que quem tem princípios não tem vantagem, não progride, não vence na vida.

Relemos a obra de Arendt (1990) numa tentativa de trazer sua reflexão para os desafios da educação em direitos humanos na sociedade de consumo. Se em Freire (2001) o problema da desigualdade é mais gritante, em Arendt (1990) é a questão da liberdade que aparece como desafio democrático, em particular a liberdade política que nos possibilita ocupar o mundo como iguais. São autores de perfis ideológicos distintos, mas que se aproximam nas suas preocupações com o destino da humanidade e da responsabilidade presente nas escolhas que fazemos no mundo para nós e em relação aos outros. Arendt (1978) escreveu apenas um artigo sobre a educação, mas nele estão reunidas teses importantes para pensar a educação em direitos humanos. Há uma questão central no artigo "*A crise da Educação*" que encontramos na obra: "*Entre o Passado e o futuro*". Neste artigo a autora aponta a crise na educação como uma crise da modernidade, chama a atenção para o desafio de educar pessoas no momento em que os interesses comuns são os interesses particulares em conflitos. Atenta para o fato de que a escola tinha o papel de iniciar os novos em um mundo comum, público de heranças simbólicas e realizações materiais, havia um significado público em educar. Denuncia que os valores públicos foram sendo substituídos pelos valores privados, numa relação de valor de troca. Arendt (1978) entende crise como oportunidade de superação a partir da reflexão crítica e da busca de soluções conjuntas, defende que a essência da educação é *natalidade*, assim o educador necessita

compreender que cada ser humano, além de um novo ser na vida é ao mesmo tempo um novo ser no mundo. O ser está ligado a um mundo privado e a um mundo público, ao qual está ligado pela vida em sociedade através do mundo simbólico e das realizações materiais que recebe através da tradição e da educação.

Assim, Arendt (1978) compreende que a escola acolhe o ser ao mundo público, o professor e o aluno lutam pela durabilidade da herança recebida e que outros receberão depois de nós. O educador deverá cuidar para que o aluno se inteire, se integre, usufrua e que renove a herança recebida, este direito que lhe pertence, por ser da comunidade de seres humanos e que só é possível ter acesso a esse patrimônio através da educação. Assim, *“O direito a ter direitos”* na esfera pública da educação significa preparar as pessoas para receber o mundo como herança e deixar para as gerações futuras esta herança melhorada com a marca da responsabilidade por si e pelos outros, diferenciando direito de privilégio que só cria e aprofunda as desigualdades. A autora compreende que a igualdade é um processo de construção, podemos até ser livres, mas a igualdade requer um mundo comum em direitos e oportunidades que só se chega à igualdade na luta política pelo *“direito a ter direito”*. A desumanização do outro pelos processos excludentes demonstra que desconhecemos a importância de viver em um mundo comum. Compartilhamos da indiferença de nossa época, nosso silêncio é nossa aprovação mesmo que inconsciente para que o privilégio substitua o direito. Resulta na banalização da barbárie, da invisibilidade e da indiferença social, favorecemos a *“banalidade do mal”*, os processos excludentes que começam nos preconceitos e que podem chegar ao extermínio, à eliminação do diferente que é considerado em nossa sociedade *“incômodo e sem lugar no mundo”*.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FRATERNIDADE POLÍTICA: COMO SE DÁ O ENCONTRO?

Há uma aproximação especial entre os dois conceitos que é necessário explicitar. Direitos humanos e fraternidade política são palavras muito pronunciadas nos discursos comuns sobre política e solidariedade social. Tanto a fraternidade política como os direitos humanos tratam de direitos de difícil implementação. De acordo com Agra (2007), falamos de fraternidade quando tratamos de direitos difusos, cuja titularidade é o ser humano, o planeta, as crianças, os idosos, o meio ambiente, as mulheres, a diversidade, os direitos dos povos, entre outros. Por ser um direito que requer sensibilidade e solidariedade com entes coletivos fica complexa a operacionalização da sua defesa. Tosi (2000) nos chama a atenção para o reconhecimento de que a realidade convoca-nos a uma tomada de posição: os direitos e as garantias descritos nas normas constitucionais acabam não sendo efetivados, deixando imensos contingentes populacionais sem a garantia de direitos mínimos, resultando na desigualdade e numa democracia paradoxalmente configurada na ausência de cidadania que os espaços da vida cotidiana se apresentam em variadas formas de segregação social.

Assim, tomando o quadro de desigualdades sociais que nos rodeiam, que atingem os grupos vulneráveis nas discriminações étnicas, sociais, políticas, econômicas, sexuais, religiosas, entre outras, na urgência de tomada de decisões, a qual tipo de fraternidade nos filiamos? A fraternidade assistencialista que caracterizou a modernidade, ou a sua reinterpretação como categoria política essencial à vida democrática no século XXI? Este é o desafio! Reconhecer o outro como irmão, não é apenas tratá-lo como tal. Tanto o conceito de direitos humanos como de fraternidade política não dependem apenas de reconhecimento: são conceitos que exigem a práxis na saída da zona de conforto, da retórica para a implementação de ações sociais.

Entendemos que a Educação em direitos humanos e a fraternidade política necessitam estar ligados numa perspectiva laica e inclusiva para a realização da democracia, passando por políticas públicas de Estado e não apenas de governo que promovam igualdade e inclusão social. Os direitos humanos funcionam como normas de orientação, marco de referência na constituição de um modelo civilizatório, e a fraternidade política como difusor de valores essenciais a um modelo civilizatório da educação que promove “o direito a ter direitos” e o “direito de ser mais”, valores que precisamos eleger para educar as pessoas para uma cultura de paz numa perspectiva local e global.

Educação em direitos humanos e fraternidade política nesse sentido se operacionalizam como fundamentos na construção de propostas pedagógicas que valorizem o saber dos povos, sua cultura, sua identidade, promovendo as relações de alteridade, cidadania, pluralidade, diversidade e direitos, que se concretizam na ação, na luta contra o autoritarismo, na gestão pública ética e responsável, na cidadania participativa, na introdução de processos democráticos na escolha de gestores para as instituições de ensino, na formação de gestores e educadores comprometidos com valores significativos para a humanidade, capazes de multiplicar o pacifismo, a cultura de paz e a solidariedade.

Ressaltaria os esforços acadêmicos do Professor Antônio Maria Baggio que vem envidando esforços em conjunto com a RUEF (Rede Universitária de Estudos Fraternos)¹ e com intelectuais da Europa e da América Latina trabalham arduamente no debate sobre o lugar da Fraternidade como uma categoria política do nosso tempo, em particular pela ausência deste debate na modernidade, na medida em que os princípios de liberdade e da igualdade foram amplamente discutidos. As reflexões do Professor Baggio resultaram na filiação de muitos pesquisadores, aos quais nos incluímos a este significativo

1. Artigos e os encontros científicos do grupo que discute a Fraternidade como categoria política podem ser encontrados na página: www.ruef.com.ar. Acessado em setembro de 2012.

debate que requer uma ampla aproximação entre teoria e prática, que em tempos sombrios traz importantes caminhos para uma cultura de paz. Assim, compreendemos que a fraternidade em nosso tempo torna-se uma arma de cidadania indispensável para a superação da indiferença e da invisibilidade social.

La fraternidade há emergido, em los años más recientes, como una exigência de la política misma. Sin embargo, si se compara su realización com la de los otros dos principios que hemos tomado como puntos de referencia, la libertad y la igualdad há quedado incompleta, o ha fracasado de plano (BAGGIO, 2009, p. 9).

Reconhecemos, assim, que a fraternidade em seus princípios e valores não foi devidamente construída como um pilar no desenvolvimento das sociedades, como se pudéssemos ser livres e iguais sem sermos fraternos. Ser livre e igual envolve o desejo do ser humano na sua caminhada pela emancipação. No entanto, tais desejos só se tornam problemáticos quando a igualdade e a liberdade não estão acompanhadas das conquistas coletivas, onde estão os outros e não apenas nós. Assim, o desenvolvimento sem a fraternidade amplia os processos excludentes e segregatórios. Baggio (2009) nos demonstra que é necessário compreender a fraternidade política não apenas como uma discussão teórica, mas como experiência e um recurso democrático, uma estratégia de inteligência e ação. Apresenta vários exemplos de como em vários países e continentes a experiência fraterna vem produzindo resultados concretos na pacificação de conflitos, na administração pública e na experiência comunitária, são excelentes os exemplos e nos ajudam a fundamentar a contribuição da fraternidade para uma educação em Direitos Humanos. Um dos casos relatados da fraternidade na experiência humana recente é o relato do caso que envolve Nelson Mandela na África do Sul na luta contra o *Apartheid*, o exemplo é um valioso ponto de partida.

O caso narrado no artigo trata do diálogo político-plural, inter-religioso, inter-racial, em que a não-violência e a construção de uma reação política fraterna possibilitaram a superação daquela experiência política vergonhosa que representava um crime contra a dignidade humana, ferindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e os tratados internacionais que condenavam os crimes contra a dignidade humana e o tratamento cruel e degradante. A África do Sul experimentou o fim do *apartheid* em um movimento dialógico que a partir de então trouxe àquele país outros desafios sociais deixados pela experiência segregadora do *apartheid*, porém apontou a vitória e a vantagem estratégica do diálogo entre diferentes na solução de conflitos.

A fraternidade política nos orienta a enfrentar os graves problemas do nosso tempo através do diálogo, da opção pela não-violência e pelo pacifismo. O exemplo deixa claro que seu princípio é dar aos interlocutores o mesmo papel (lugar-importância) na solução do conflito, numa relação horizontal de empoderamento (definimos este como sendo o encontro entre a fraternidade política e a proposta de educação em direitos humanos).

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FRATERNIDADE POLÍTICA: CAMINHOS PARA UMA CULTURA DE PAZ

Para quem trabalha com Educação e direitos humanos há um princípio fundamental: *Não pode haver democracia, liberdade e igualdade sem educação*. Inicialmente precisamos discutir qual a nossa ideia de Educação. Concordamos com Brandão (1998) que compreende que a educação se dá em todos os espaços, na vida pública ou privada onde o ser humano estabeleça relações de socialização. Não precisamos fazer grandes esforços para encontrar os princípios dos direitos humanos, da fraternidade política e da cultura de paz entre nós, basta que

observemos os pactos internacionais sobre educação dos quais o Brasil é signatário, como nos lembra Castilho (2010) “*sem desenvolvimento raramente obtém-se Educação*”. Ainda ressalta no caso brasileiro o artigo 205 da Constituição de 1988, tal direito é um imperativo, por ter como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26.

O Brasil é signatário de diversos pactos internacionais coordenados pela ONU sobre Educação. Submete-se, assim, ao alto comissariado da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos, para efeito de orientação e prestação de contas a respeito desse direito (...) como um direito outorgado, a educação é o primeiro veículo pelo qual adultos e crianças marginalizados socialmente e economicamente podem sair da pobreza e conseguir maneiras de participar plenamente de suas comunidades (CASTILHO, 2010, p. 154).

Além da Constituição de 1988 (BRASIL, 2009b), do ponto de vista infraconstitucional a Educação é regida no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2009a), cujos princípios democráticos estão claramente destacados em seu artigo 3º que diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - Gratuidade do ensino público em instituições oficiais;

VII - Valorização do profissional da educação escolar;

VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - Garantia de padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extraescolar;

XI - Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A distância entre o discurso democrático e fraterno contido no artigo anteriormente citado e a realidade da escola brasileira no que tange em especial à educação básica e o ensino médio é gritante. Os esforços realizados pelos últimos governos brasileiros no Ensino Superior não foram acompanhados pela melhoria da qualidade e da oferta de ensino na educação básica. A expansão do ensino superior traz uma contradição complexa: ao mesmo tempo em que cresceram as vagas nos programas sociais e no processo de interiorização das universidades, significando maior inclusão social no Ensino Superior, paradoxalmente ampliou-se a segregação da educação básica e do ensino médio brasileiro, marcado pela desqualificação das escolas, dos educadores, cujos resultados inexpressivos, desestimulam jovens a pensar o magistério como carreira profissional, e não acompanham a dinâmica do desenvolvimento econômico do país. “Um estudo da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), divulgado em meados de 2007, registrou que o Brasil é o país que menos gasta com Educação entre os 34 países analisados” (CASTILHO, 2010, p. 161). A conclusão do documento é assustadora, mas previsível para quem atua na área: o Brasil investe pouco em educação e investe errado.

No caso do enfrentamento da violência que impõe terríveis impactos sobre os espaços escolares brasileiros, somos

tomados por uma assustadora angústia que afeta principalmente os ambientes escolares em áreas mais pobres e vulneráveis, o que não significa reconhecer que a violência também atinge as escolas mais abastadas; no entanto, os mais pobres estão mais expostos e as soluções mais distantes de concretização.

Assim, temos diante dos nossos olhos o retrato de que as medidas governamentais e os investimentos foram insuficientes, cuja capacidade de modificar as realidades excludentes não produziu resultados importantes, suas políticas e investimentos foram incapazes de diminuir os abismos em que mergulharam a educação fundamental e média. Se a atual realidade não for enfrentada com vontade política e controle externo dos investimentos da educação, principalmente do envolvimento fraterno e responsável de governos e comunidades, instituições, imprensa e a sociedade civil, será muito difícil superar o atual quadro desolador da educação. Chamaria a atenção para os artigos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2010):

Art. 3.º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

E ainda,

Art. 4.º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à vida familiar e comunitária.

Completando ainda,

Art. 5.º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Nesse sentido, é necessário dentro do atual quadro assustador de violência e segregação em que se encontra a nossa escola, discutir uma proposta educacional que promova a fraternidade política, os direitos humanos e uma cultura de paz, afirmando que tal proposta não consiste na invenção da roda, ou na proposição de um programa utópico distante de possibilidades de concretização. Ao contrário, requer um grande pacto da sociedade brasileira, do poder público, da comunidade e da sociedade para que possamos conjuntamente devolver e restaurar a dignidade perdida pela escola e pelos educadores em tempos sombrios de violência e globalização. Basta que atentemos para as orientações da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que são referências essenciais para que comecemos a trabalhar para que aqueles que estão na escola possam ter sentido e motivação.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como esta é uma temática que começamos a estudá-la a partir de 2008, é impossível dar como conclusivas as nossas considerações. Neste artigo, nos propomos a refletir como educação em direitos humanos e a fraternidade política aproximam-se numa proposta de construção de uma cultura de paz que deve fazer parte das preocupações de educadores e sistemas educacionais em tempos de violência e indiferença

social. Em países como o Brasil que tem experimentado uma democracia fragilizada pela violência e pela corrupção dos agentes do Estado, os cidadãos comuns vêm perdendo a crença no poder público de encontrar saídas para os graves problemas enfrentados pela educação. No que diz respeito às escolas isso vem ocorrendo de forma mais grave, revelados nos baixos índices de aprovação dos estudantes de escolas públicas em testes que verificam índices nacionais de aprendizagem, no crescimento das taxas de homicídios, de encarceramento e evasão de jovens do sistema de ensino regular. É um fenômeno que também atinge as escolas privadas, mas principalmente aquelas cujo público alvo é de filhos das camadas populares.

Tais resultados desrespeitam os documentos internacionais e nacionais de proteção à criança e ao adolescente, que em escolas desprotegidas, com educação de baixa qualidade, com professores mal remunerados e sem formação continuada têm seus direitos fundamentais violados cotidianamente sem que ocorram ações concretas daqueles que deveriam zelar pelos seus direitos: a sociedade, o poder público, a comunidade e as suas famílias. Nas áreas mais pobres as escolas se tornaram reféns da violência, professores e alunos trabalham em ambientes tensos e desprotegidos, onde o medo impede que os processos educativos se operem em um ambiente de liberdade, dignidade e criatividade.

Dessa forma, a educação em direitos humanos implica numa interferência imediata na situação de exclusão e segregação sócio-espacial em que estão inseridas as escolas que estão sob o domínio do medo, através de ações de mediação de conflito que envolvam o poder público, a comunidade e a sociedade, não apenas com o aparato repressivo, mas com as políticas públicas que possam através da arte, do esporte, da cultura, do lazer, do entretenimento, da formação cultural e profissional, da mediação de conflitos, reduzir as situações de vulnerabilidade de crianças e adolescentes que podem ser recrutados para o crime através do sonho da sua inclusão na sociedade de consumo. Ao

interferir neste processo, contribuímos para restituir a dignidade à educação e aos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Os resultados dependem de se empreender o diálogo insistente, trazendo todos os indivíduos responsáveis pela proteção social de crianças e adolescentes para a mesa de negociação numa perspectiva de horizontalidade, de responsabilidade social com os destinos da coletividade, como saída para uma educação em direitos humanos e para a celebração de uma cultura de paz como resultante dos esforços coletivos.

A fraternidade é uma condição humana, ao mesmo tempo dada – e, por isso, constitui um ponto de partida – mas também a ser conquistada, com o compromisso de colaboração de todos [...] Para construir uma nova visão da política, baseada numa visão mais completa do homem, capaz de suscitar novas ideias e novos modelos políticos, que não sejam impostos pela força, mas que correspondam às exigências dos diversos povos (BAGGIO, 2008, p. 54-55).

A citação do Professor Antônio Baggio demonstra o que chamamos horizontalidade, sentir a igualdade é diferente de experimentá-la, a experiência é que nos faz fraternos. Assim, as negociações não podem ser esporádicas, mas devem se construir numa experiência dialógica o que é um avanço numa democracia frágil, no caminho de uma atuação republicana e cívica que pode começar com a experiência da Educação em direitos humanos e da fraternidade política no interior das nossas escolas. Experiência revelada na solução dos conflitos cotidianos dos mais simples aos mais complexos, fazendo da discussão teórica uma experiência prática e emancipatória de todos os sujeitos envolvidos, que acreditam no resgate da dignidade da escola, do educador e de toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGRA, W. M. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora forense, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BAGGIO, A. M. **O Princípio Esquecido**. A Fraternidade na Reflexão Atual das Ciências Políticas. São Paulo: Cidade Nova, 2008.

_____. (Org.). **La Fraternidad em Perspectiva Política**. Exigencias, recursos, definiciones del principio olvidado. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília: Ministério da Justiça, 2009b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Justiça, 2010.

BUARQUE, C. **A Segunda Abolição**. Um manifesto – proposta para a erradicação da pobreza no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

OLIVEIRA, L. Neo-Miséria e Neo-nazismo: Uma Revisita Crítica à Razão Dualista. **Revista Política**. Mestrado em Ciência Política Hoje. Recife, jan/jun, 1996.

PERALVA, A. **Violência e Democracia**: Paradoxo Brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TOSI, G. História e atualidade dos direitos do homem. In: NEVES, P. S. C. (Org.). **Polícia e Democracia**: desafios à Educação em Direitos Humanos. Recife: GAJOP/Bagaço, 2000.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Angela Maria Monteiro da Motta Pires

A educação do campo, como direito humano para a diversidade das populações do campo¹ foi mantida por décadas no esquecimento. Foi ignorada e marginalizada, inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E esse descaso, segundo pesquisa realizada por Caldart (2004, p. 149), está atrelado ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo, pautada na crença de que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não é necessário nem letras nem competências. Não é necessária a escola”.

A educação do campo é uma realidade recente no país. Advinda da organização dos movimentos sociais, nasce em contraposição à educação rural. A educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Surge, assim, de forma “repensada e desafiante” (ARROYO, 2004, p. 9), buscando a construção de uma nova base conceitual sobre o campo, e sobre educação do campo, como norteadora de políticas públicas que contemplem a diversidade cultural.

1. O Decreto nº 7.352 de 04/11/2010 define no Parágrafo 1º de seu Artigo 1º, Populações do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Este texto se pauta em resultados de uma pesquisa que buscou apreender até que ponto a educação do campo, vivenciada no município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco, através da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), oriunda de uma Organização Não Governamental: o Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA) possibilitou a construção da educação do campo como direito humano dos povos do campo a uma educação pública de qualidade.

O estudo se fundamenta nas elaborações teóricas de Boaventura de Sousa Santos, particularmente nos conceitos de democracia participativa ou democracia de alta intensidade. Adotamos como abordagem metodológica o processo de triangulação de dados e procedimentos, em que se inclui o estudo etnográfico, por meio do qual buscamos trilhar o caminho da compreensão da realidade como real relacional e a análise de conteúdo, como método de análise de texto, falas, documentos e discursos apreendidos, através de entrevistas, observação participante e análise de dados estatísticos. Foram entrevistados gestores, coordenadores, pais, alunos e professores da educação do campo que conhecem, trabalham ou trabalharam com a proposta no município e, especificamente, em duas escolas do campo.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO

A realidade brasileira vem apresentando, historicamente, fortes desigualdades econômicas e sociais, principalmente nas áreas rurais. A situação do campo e as lutas que ali vêm acontecendo têm sido objeto de estudos que dão destaque à enorme violência de que são vítimas os trabalhadores rurais e demais povos do campo. Trabalhadores assassinados, famílias expulsas violentamente, casas e roças incendiadas, acompanham denúncias das igrejas e sindicatos (MARTINS, 1989, p. 12). Essas desigualdades, inclusive as educativas e escolares, demonstram

que há uma dívida histórica, e também de conhecimento dessa dívida. Dessa forma, torna-se necessário “pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola” (ARROYO, 2006, p. 104).

Conhecer a nova dinâmica do campo é fundamental no intuito de perceber se esses movimentos e essa dinâmica estariam superando ou acentuando essas desigualdades. No caso da educação, em que medida essa dinâmica, esses movimentos estão pressionando para mudar o sistema educativo, as políticas educativas, a escola e os educadores. Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 106) destaca que “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola”, tendo em vista que “trazem a ideia de direitos. Colocam a educação no campo dos direitos”.

Tratar dessa questão requer situar a educação do campo como direito humano, o que significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena dos povos do campo. Para tanto, ela deve ser garantida com qualidade a toda a população do campo, independentemente de qualquer condição pessoal. A equidade educativa aponta para igualar as oportunidades para que todas as pessoas do campo possam ter acesso à educação básica, permanecer nela e concluí-la nas escolas do campo (HADDAD, 2012).

A educação do campo como direito dos povos do campo começou a ser construída no I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, a partir das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Esse Movimento, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constituiu-se em espaço de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, educação na reforma agrária e educação do campo se complementam, constituindo a educação na reforma agrária como uma parte da educação do campo.

A educação do campo é concebida de forma diferenciada da educação rural. A educação rural, no Brasil, tem uma forte ligação com o capitalismo agrário, com a classe dos grandes proprietários rurais, ou seja, surgiu “da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação e exploração” (HADDAD, 2012, p. 14). Possui raízes nas formações ideológicas associadas ao processo educacional instalado pelos jesuítas no Brasil e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (HADDAD, 2012, p. 14). Delineia-se, assim, um imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Essa concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar já oferecida às elites brasileiras.

Em contraponto, a educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva de educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas. Essa concepção de educação do campo orienta-se em um novo paradigma.

É uma perspectiva que procura questionar o conhecimento científico considerado universal e a visão “urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno” (FERNANDES, 2006, p. 137), assim como analisa criticamente a escola rural e as propostas desenvolvimentistas para o campo, centradas, principalmente, no agronegócio e na exploração dos recursos naturais. Para tanto, ressalta a importância de se contemplarem, nessa nova base paradigmática, as reflexões em relação à sustentabilidade e à diversidade, as quais preconizam as relações entre os seres humanos e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, ou seja, busca-se a sustentabilidade ambiental,

agrária, agrícola, social, econômica, política e cultural, assim como a equidade de gênero, geração, étnicorracial e a diversidade sexual, constituindo-se, assim, em um reconhecimento do direito dos povos do campo a uma educação que vai além da concepção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais e a formação integral das pessoas.

No sentido de criar um espaço de discussão sobre a educação do campo, no final dos anos 1990, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária criaram uma “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo” (XAVIER, 2005, p. 2), composta por movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das universidades e de órgãos públicos. Esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada a seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade.

Na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Nessa conferência, além da discussão dos problemas, foram analisadas propostas e socializadas experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente, da educação voltada para essa realidade. Foi proposta uma educação do campo como um contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. “Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora”. Um projeto “como um novo olhar sobre o campo, um novo jeito de lutar e de pensar a educação

para o povo brasileiro que trabalha e que vive no campo” (CALDART; FERNANDES; CERIOLI, 2004, p. 1; 27).

A partir da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, uma conquista importante foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL, 2001 - Parecer nº 36/2001 e BRASIL, 2002 - Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que considera o campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1). Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo.

As Diretrizes Operacionais têm como pretensão universalizar a educação básica e a educação profissional com qualidade social, ao considerar a importância dessa educação para o desenvolvimento social, “economicamente justo e ecologicamente sustentável”. Essa questão é reforçada ao se proporem mecanismos de “gestão democrática” através do controle social pela “efetiva participação da comunidade do campo” na escola, instrumentalizada pelo projeto político-pedagógico da escola e pela participação da comunidade em Conselhos escolares ou equivalentes, conforme o artigo 10 das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002) e artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996).

Ao lado dessas Diretrizes Operacionais, o movimento denominado inicialmente de “Por Uma Educação Básica do Campo” e sendo alterado a partir dos debates realizados na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2002, para “Por Uma Educação do Campo”, são conquistas importantes para o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, na medida em que introduziu a educação do campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais

e sindicais, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal. Esse movimento buscou afirmar a necessidade de uma educação que extrapolasse o nível da escola formal e ampliasse sua abrangência, conforme é explicitado por Caldart (2004, p. 1): “temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e que o direito à escola pública do campo, pela qual lutamos, compreende da educação infantil à Universidade”.

Essa II Conferência contou com um quantitativo de participantes bem maior do que na I Conferência e reforçou as propostas desta, buscando efetivar, no Brasil, um tratamento público específico para a Educação do Campo, conforme compromisso coletivo reafirmado pelos participantes na Declaração Final da II Conferência (BRASIL, 2004).

A proposta “Por Uma Educação do Campo” se constitui em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo, segundo Caldart (2004, pp. 149-150): “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, fortalece essa perspectiva de oferecer educação básica no e do campo a toda a população camponesa, com qualidade e de acordo com a realidade do campo, ao regulamentar:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais

em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

A perspectiva da luta dos povos do campo por educação ocorre no campo das políticas públicas, porque busca

universalizar o acesso de todo o povo à educação, porém uma educação de qualidade, uma educação que forme pessoas como “sujeitos de direito”. Preconiza também que “é preciso colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país” (CALDART, 2004, p. 150).

Esse movimento em prol de uma educação do campo como política pública se fortalece com a publicação, em 4 de novembro de 2010, do Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, conforme é estabelecido em seus princípios:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O percurso que vem fazendo, recentemente, a educação do campo demonstra a face questionadora dessa educação, trazida pelos movimentos sociais ao buscarem interrogar a sociedade, o Estado e suas políticas, o sistema escolar, a escola, o currículo, a formação e a prática docente, os dirigentes estaduais e municipais de educação e os centros de formação de educadores e educadoras do campo. Segundo Arroyo (2006), são interrogações que vêm da diversidade dos movimentos sociais e dos povos do campo organizados. Esses movimentos revertem a imagem dos povos do campo de “sujeitos vistos como ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” e “receptores de dádivas” para “construtores das políticas públicas como sujeitos coletivos” (ARROYO, 2006, p. 13). É a busca do direito à diferença que exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico, conforme o enunciado por Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 339).

Ao surgir a partir das lutas dos trabalhadores, a educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo, sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Uma visão que considera o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social (FERNANDES, 2006), que defende o direito que os povos do campo têm de pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, da terra em que pisam, e que os projete como “sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11-12).

A educação do campo vem se constituindo, nos últimos dez anos, em uma área de interesse para as pesquisas acadêmicas. Os temas pesquisados variam desde questões pedagógicas em escolas públicas à educação veiculada pelo MST e pela CUT, à pedagogia da alternância e a problemas relativos aos sistemas

municipais de educação. Porém, constata-se, na produção recente das pesquisas em educação do campo uma lacuna quanto a trabalhos dedicados a explorar a ampliação dos espaços dessa educação, na perspectiva de assegurar a educação do campo como direito.

Nesse sentido, visando a preencher, em parte, essa lacuna e contribuir para o debate sobre a construção de políticas públicas para educação do campo é que realizamos a pesquisa que subsidiou a elaboração deste texto.

Para se compreender a questão da educação do campo como direito a uma educação de qualidade, a concepção de democracia participativa é fundamental (SANTOS, 1999a; 1999b). Nessa perspectiva, o processo de construção de uma política pública deve ocorrer de forma articulada entre o Estado e a sociedade civil. Entende-se que nem o Estado, nem a sociedade civil, separadamente, podem conseguir o desenvolvimento de uma política que possibilite uma “democracia redistributiva”. Tanto o Estado, como a sociedade civil precisam ser transformados no sentido da democratização, ou seja, é preciso “redemocratizar o Estado e redemocratizar a sociedade civil”.

Essa discussão chama a nossa atenção para o fato de que, em face da crise dos modelos societais imperantes e de regulação do Estado, novos atores sociais começam a redesenhar as relações sociais, criando outro espaço de regulação que tem a ver com os espaços locais comunitários e com o protagonismo de determinadas instituições da sociedade civil, apontando para uma forma contra-hegemônica de democracia, denominada aqui de democracia participativa ou democracia de alta intensidade.

A proposta teórica de uma abordagem contra-hegemônica de democracia, segundo a qual a democracia é uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade, insere-se em um movimento denominado por Santos e Avritzer (2002, p. 51) de “terceira onda de democratização”. Essa concepção vincula a democracia à forma de vida e a considera como forma de aperfeiçoamento da convivência humana. Nesse

formato, a dimensão normativa é considerada, porém, numa perspectiva atrelada a um conceito de cidadania e de soberania popular – pautado na ideia de participação dos cidadãos nos assuntos de interesse da coletividade. É uma concepção de democracia que considera a participação como um componente fundamental ao exercício da cidadania, comprometida com a emancipação política e social dos indivíduos.

Essa concepção não hegemônica reconhece a pluralidade humana e tenta trazê-la como resposta às forças homogeneizadoras de organização da sociedade. Suspende-se a ideia de bem comum e busca-se uma nova institucionalidade da democracia que seja capaz de abarcar a pluralidade, principalmente baseada na garantia de direitos e liberdades políticas. É uma abordagem que apresenta uma forte vinculação com os movimentos sociais, por sua inserção em lutas, objetivando a ampliação de espaços políticos, e, também, na busca de reconhecimento de novas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos, instaurando uma nova gramática social (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 54).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, COMO DIREITO HUMANO DOS POVOS DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE LAGOA DO ITAENGA - PE

A construção da Proposta de Educação do campo na realidade local

A proposta de educação do campo em Lagoa do Itaenga vem sendo desenvolvida segundo as etapas definidas, metodologicamente, na PEADS: a pesquisa, o desdobramento, a devolução e a avaliação. São criados temas geradores para serem trabalhados nas escolas do campo, através de fichas pedagógicas. Cada ficha se constitui em um instrumento da pesquisa da

PEADS, contendo as questões centrais que subsidiam os alunos na coleta de dados junto às comunidades e o trabalho nas demais etapas (PIRES, 2008). A metodologia da PEADS se baseia “no desafio de conhecer a realidade do aluno” (MOURA, 2003, pp. 105-121), e, para isso, organiza-se de forma articulada, nas quatro etapas. A seguir, são descritas as etapas:

A primeira etapa é a Pesquisa. Esta não se diferencia muito de outras propostas que tomam como base do ensino o princípio da investigação. Porém, essa etapa é realizada mais no sentido do aprofundamento teórico de um tema, constituindo-se, assim, em um formato diferenciado. As crianças são incentivadas e orientadas a realizar pesquisas sobre a realidade local, como trabalho escolar, e para isso é escolhido um tema gerador, como, por exemplo: a água para consumo humano – quem tem acesso a ela, que tipo de acesso, que tipo de tratamento é dado à água, plantas, entre outros; os serviços públicos existentes – que tipos de serviços existem (escola, postos de saúde, telefone, estradas, sua qualidade e tipo de atendimento); cultura – festas, músicas, tradições, remédios caseiros, história da própria comunidade.

Na segunda etapa da metodologia - o Desdobramento - o educador analisa e desenvolve os resultados da pesquisa em conteúdos curriculares – português, ciências, história, cultura, arte – de forma interdisciplinar. É uma etapa importante, porque coteja o conhecimento do senso comum com o sistematizado cientificamente, no sentido de produzir outro conhecimento. Nesse processo de análise e aprofundamento, o educador faz uso de novas pesquisas, como também avalia como foi a pesquisa e processa uma síntese e uma reflexão sobre a realidade pesquisada.

A terceira etapa é a Devolução. Esta é proposta como uma condição fundamental de um processo de planejamento e gestão democráticos e se materializa na devolução às famílias, à comunidade e aos gestores dos resultados da pesquisa. A devolução se apresenta, também, como um momento de discussão dos problemas e de prestação de contas por parte da escola e dos gestores.

A quarta etapa propõe avaliar o processo de intervenção em seu conjunto. Nessa avaliação são analisados os processos, os conteúdos e as pessoas envolvidas na construção da aprendizagem e das ações. Cada ator avalia seu desenvolvimento e seu aprendizado, avalia os demais e é avaliado. O educando avalia sua participação, a das famílias e a do educador. O educador procede da mesma forma e as famílias, também.

Os temas geradores escolhidos pelo município de Lagoa do Itaenga para serem trabalhados, por semestre, foram, em um primeiro momento, os sugeridos pelo SERTA – o censo populacional, o censo agropecuário e o censo ambiental. Em um segundo momento, gestores e professores municipais criaram temas relativos à realidade local: A água potável, Qualidade de vida do homem e da mulher do campo, Resgatando a cultura e revivendo a história, Higiene e Saúde e as Plantas: conservando hoje para garantir o amanhã.

Apreendemos, através dos temas trabalhados nas fichas pedagógicas e da fala da vice-coordenadora de educação do campo do município, uma preocupação no sentido de formar as crianças com consciência ecológica e cidadã, de respeito à natureza e preservação do planeta, em uma conjuntura permeada por questões ambientais preocupantes:

Então vamos trabalhar quem? Vamos trabalhar a criança... a criança que, na medida em que ela cresce, se trabalhando ela, hoje, ela já cresce com outro olhar, de não ver na natureza apenas o lucro que a natureza pode oferecer com os seus recursos, mas assim poder explorá-lo de forma responsável. Então, assim, vamos trabalhar com as plantas para que a gente faça a nossa parte hoje e que, amanhã, essas crianças que estão crescendo sejam cidadãos mais responsáveis com o meio ambiente em geral.

Neste artigo, situaremos, especificamente, a etapa da “devolução” dos resultados da pesquisa como fase metodológica

da PEADS nas duas escolas pesquisadas, tendo em vista que os resultados apreendidos durante a investigação demonstram que essa etapa possibilitou melhor compreensão da construção da Educação do campo na realidade local. Nas escolas foi trabalhado o Tema: “Resgatando a cultura e revivendo a história”.

Na primeira escola pesquisada - a Escola Ser Feliz -, toda a preparação das apresentações para a devolução foi feita pelos alunos com a orientação das professoras. Os alunos do 1º e do 2º ano construíram e apresentaram uma paródia, contando a história da Escola. Nessa construção, fizeram uma comparação da escola de antigamente com a de hoje, conforme expressam: “antes a escola era pequena e não tinha merenda e, hoje, é grande e tem merenda e os alunos aprendem brincando e pesquisando”.

A devolução na *Escola Ser Feliz* constituiu também um espaço para levar os atores sociais presentes a tomar conhecimento do hino e da bandeira de Lagoa do Itaenga. O compositor do hino relatou que estudou história e fez uma pesquisa com as pessoas mais antigas do município para elaborar o Hino, e foi explicando o que significava cada palavra e a relação com a história e o que existe no município. Para explicar o Hino, ele falou também sobre o que significava a bandeira do município. As colocações foram feitas a partir de uma problematização da realidade local, como, por exemplo, a palavra “luta” existente no hino: “teu povo luta com coragem e alegria”².

Nesse sentido, o compositor ressaltou a importância de uma educação de qualidade para melhorar a vida das pessoas e, contraditoriamente a um processo democrático de construção de uma política pública, aproveitou a oportunidade para elogiar a atuação do Prefeito na educação, buscando fazer da devolução um espaço de legitimação do governo local, conforme explicita:

O Prefeito, através da Secretaria de Educação, tem se empenhado o máximo para que você possa introduzir seu filho numa educação de qualidade, para que também ele tenha direito de alcançar essa liberdade.

2. LINS, M. Hino de Lagoa do Itaenga (documento digitado).

Nesse contexto, o Prefeito, que estava presente na devolução, aproveita o momento para se autopromover e divulgar as obras da Prefeitura:

Vai ser construído o colégio do Estado. O colégio infantil e outras obras, também. Foi desapropriado três hectares para várias construções; é patrimônio da Prefeitura, é patrimônio do povo de Lagoa do Itaenga. Então, mais uma ação da Prefeitura. E também vamos comprar aquela área para nós preservarmos, investirmos ali para ser um dos pontos turísticos da nossa cidade de Lagoa do Itaenga. Estamos conseguindo trazer da cidade da Lagoa do Itaenga para aqui uma estrada bem melhor do que essa que existe.

Depreende-se pela fala do Prefeito que, ao divulgar as ações de sua administração aos participantes, na reunião, aproveita o espaço público para se legitimar, através do respaldo popular, e conseguir votos para sua base política. Isso ocorreu ao explicitar, na ocasião, em um ano eleitoral, quais eram seus candidatos a governador, deputado federal e deputados estaduais, os quais faziam parte da base aliada de seu partido. Ressaltou que muitas ações realizadas e as que estavam por realizar, contaram e precisavam continuar contando com o apoio desses candidatos. Na reunião, não houve nenhuma contraposição, por parte dos atores sociais presentes, em relação ao que foi colocado. Para combater essas práticas manipuladoras e clientelistas, a comunidade necessita considerar as ações públicas como um direito e, portanto, pressionar os gestores para que sejam asseguradas essas ações a toda a população.

Por outro lado, o momento de apresentação dos alunos demonstrou sua criatividade e sua desenvoltura, e eles, além das apresentações, participaram, juntamente com os professores, da organização do evento. Os alunos, professores e pais demonstravam uma alegria muito grande, um envolvimento e

uma relação prazerosa com a escola, principalmente porque os temas foram trabalhados a partir da realidade do campo.

Na segunda escola pesquisada - a *Escola Nosso Orgulho*-, a devolução teve início com uma aluna fazendo a abertura e explanando sobre a Proposta da PEADS e sobre o tema em estudo. Em seguida, outra aluna fez uma apresentação sobre cultura e, depois, junto com uma terceira aluna, colocaram os dados da pesquisa através de gráficos, inclusive analisando, de forma apropriada, os percentuais relativos ao conhecimento das pessoas da comunidade sobre a cultura local. Posteriormente, um grupo de alunas do 3º e do 4º anos apresentou paródias produzidas por elas em sala de aula, literatura de cordel com a origem da comunidade e o Hino da Comunidade. Esse Hino foi elaborado por uma aluna, que tomou como referência o Hino de Lagoa do Itaenga. Nesse momento, as alunas ressaltaram a importância da escola para o município “como uma escola modelo” e também fizeram uma homenagem às professoras e à “comunidade, que ajudou nas pesquisas”.

Houve também a apresentação de uma peça teatral pelos alunos do 3º e do 4º anos. Essa peça procurou problematizar a realidade do meio rural. Foi uma peça dividida em cinco atos: a situação do cidadão no meio rural; a luta por um pedaço de terra; a migração para a cidade na esperança por uma vida melhor e a descoberta da selva que, “quando é de pedra, ela é bem mais perigosa”.

Mediante as questões apresentadas, foi colocada a importância da união entre as pessoas para se conseguir atenuar os problemas locais, e em nenhum momento foram discutidas com os participantes as causas dessa problemática. Ao contrário, ficou visível, na finalização da peça, que os problemas existentes na comunidade têm relação com a falta de vontade de trabalhar e da acomodação das pessoas e não dos gestores públicos.

O SERTA, na pessoa de um de seus formadores, fez uma intervenção procurando ressaltar os resultados positivos que a

PEADS vem apresentando no município e colocou que ela é uma proposta de todos e não apenas do SERTA:

a proposta [...] é propriedade de cada educador, de cada merendeira, de cada agricultor, de cada pessoa da comunidade que está fazendo acontecer esta proposta.

Ao lado disso, explicita que a proposta só apresentou esses resultados porque o município acreditou e trabalhou no sentido de viabilizá-la, porque, em outros municípios em que não houve interesse da população, nem dos gestores, a PEADS não deu certo. Para ele,

Lagoa do Itaenga vem fazendo jus ao seu Hino: 'é o orgulho da Mata Norte', pelo trabalho que vem sendo desenvolvido (Formador do SERTA)

A partir dessa constatação, concordamos com Spósito (2005) ao afirmar que, quando a sociedade assume, juntamente com o Estado, uma proposta, haverá condições mais efetivas de controle público sobre as políticas públicas, o que poderá contribuir para alterar as práticas administrativas e pedagógicas, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade educacional.

Entretanto, de forma similar à Escola Ser Feliz, a devolução na Escola Nosso Orgulho foi utilizada pelo Prefeito para fazer propaganda política de suas ações:

A Prefeitura procura ajudar naquilo que pode, aí eu tenho feito como Prefeito o que posso, e, às vezes, até o que não posso, mas para o bem do município. Então, a gente manda os tratores junto com a associação, manda a semente, dá todo apoio, dá máquina para consertar as estradas, para apoiar melhor e facilitar a integração da zona rural com a zona urbana, e também a gente vem trabalhando muito a questão da água, porque no nosso município tem energia em 99% das residências; há dez anos que

já tem isso. Se tem hoje em Lagoa do Itaenga cinco (5) casas sem energia na zona rural, este mês ou o mês de julho estaremos botando o restante e vamos ter 100% da zona rural com energia. É um dos primeiros municípios do nordeste com 70% mais ou menos com água em todas as residências. Dão mais ou menos 1000 residências e 700 já têm água. Estamos botando água na zona rural daqui pra sexta-feira e vamos entregar essa semana quase 40 casas, que vão receber funcionários que trabalham na Secretaria de Agricultura. Isto é, investindo na infraestrutura das casas. Então, o problema do município de Lagoa do Itaenga na zona rural eu não tenho dúvida de que é praticamente muito melhor de que na zona urbana, porque o município tem dado uma assistência muito grande para dar uma boa qualidade de vida.

Embora, no depoimento de gestores da educação de Lagoa do Itaenga e de Formadores do SERTA tenha sido enfatizada a importância da participação da população que é colocada pela metodologia da PEADS, o que se observou na devolução é que essa se constituiu em uma “pseudoparticipação” (PATEMAN, 1992), tendo em vista que, praticamente, não houve intervenção dos pais e de outros atores sociais locais em relação aos resultados da pesquisa e a outras questões colocadas. As informações foram repassadas sem questionamentos públicos, apesar de as pessoas terem permanecido na Reunião até o final.

Por outro lado, percebeu-se o envolvimento dos alunos com o trabalho desenvolvido, pois demonstraram muita habilidade na condução da Reunião, desinibição e criatividade nas apresentações realizadas, e a leitura dos textos foi feita com desenvoltura e interpretação apropriada, como no caso da apresentação dos gráficos estatísticos. Constatou-se uma relação prazerosa com a escola e autoestima elevada: as crianças e seus familiares tinham uma aparência muito boa, de muita alegria, “procuraram vestir a sua melhor roupa”, o que, segundo uma professora, isso acontece sempre que há uma festa na escola.

A democratização do acesso e a garantia de permanência como direito

A democratização do acesso e a garantia de permanência apontam para que a educação do campo seja tratada como direito a uma escola pública de qualidade. Assim sendo, busca-se superar a dicotomia entre quantidade e qualidade, ou seja, a ampliação do acesso é importante, mas é fundamental assegurar a permanência na escola (PIRES, 2008).

Em Lagoa do Itaenga, nas escolas rurais, são disponibilizadas vagas para todas as crianças que querem estudar, segundo dizem os gestores. Na entrevista com uma professora da *Escola Ser Feliz*, é confirmado o depoimento dos gestores: “A escola tem livre acesso. Não tem nenhum aluno que deixou de estudar por falta de vaga. A hora que chegar, tem”. Sobre essa questão do acesso à escola, um pai de aluno, ao ser entrevistado, faz uma comparação, mostrando que, enquanto, hoje, todos os alunos que procuram a escola encontram vagas, antigamente o número era limitado, o que impossibilitava o estudo para as demais crianças que estavam fora da escola. Essas crianças “tinham que esperar o ano seguinte” para disputar uma vaga, afirma o pai de um aluno.

De acordo com a Secretária de Educação de Lagoa do Itaenga, estava havendo um retorno à escola dos pais de alunos que tinham deixado de estudar e de pessoas analfabetas para o Programa EJA. Essa retomada dos estudos ocorreu pelo fato de, na primeira etapa da metodologia da PEADS – a pesquisa com a comunidade –, terem sido identificadas pessoas nessa situação. Ao lado disso, o trabalho estimulou os próprios pais a procurar estudar, na medida em que se promoveu maior envolvimento da família com a escola e se mostrou a necessidade de acompanhar as atividades dos filhos nas tarefas escolares. Isso levou a escola a atender a esse grupo, como se constata na fala da Secretária de Educação:

Então, por que não olhar para essa pessoa de uma forma com respeito, ver nele um cidadão digno, respeitável, que acordou para a vida, acordou um pouquinho tarde, não seguiu as linhas legais, naturais, vamos dizer assim, mas que ele resolveu melhorar, melhorar a sua comunicação, seus conhecimentos? Então, eu acho que a gente tem que olhar para essa pessoa com muito respeito e acreditar nela, acreditar que ela é uma pessoa capaz.

Para uma professora da *Escola Ser Feliz*, o acesso à escola por pais de alunos e outras pessoas da comunidade demonstra que o trabalho está surtindo efeito. Isso é percebido quando alunos não querem deixar a escola e pela determinação dos pais em voltar a estudar.

A gente está encontrando alunos de 4ª série que não querem sair da 4ª série querem continuar na 4ª série, para continuar trabalhando a Proposta da PEADS, a metodologia da PEADS. Então por que é que acontece? Porque ele sabe que vai sair daqui, vai para uma escola que não trabalha a metodologia do PEADS, então ele não quer, ele quer permanecer na 4ª série. Então, no momento em que a gente tiver de 5ª a 8ª série aqui, a gente vai estar é melhorando e dando continuidade àquilo que começou com eles. Porque, se ele sai para a cidade e lá não tem, parou ali. Outra coisa também que a escola está fazendo para melhoria da comunidade é abrir turmas de 5ª a 8ª série - 2ª fase da EJA, para os pais, para os pais aqui na escola, à noite, porque a gente já fez um levantamento. Graças a Deus é um número pequeno de pais que têm de 4ª série abaixo; é muito pequeno o número. Mas, de 5ª série que estavam na 4ª série, precisa estudar de 5ª a 8ª e querem estudar, dá para formar quase duas (2) turmas.

No que se refere à permanência, há uma redução da taxa de evasão escolar no Ensino Fundamental, na zona rural, declinando de 5,2%, em 2001, para 1,2%, em 2006. Ao se verificar essa taxa de evasão escolar, em 2006, no Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano na zona urbana do município, percebe-se que é mais elevada do que na Zona Rural: 4,8%. Em entrevista realizada com o Presidente do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente de Lagoa do Itaenga, ele diz que a evasão escolar na zona rural é mais reduzida do que na zona urbana, porque “o aluno tem um ensino ‘sem decoreba’; o processo educativo ocorre em outros espaços da escola, além da sala de aula, com a participação do aluno, e este tem prazer de ir para a escola do campo”.

Nessa mesma direção, percebe-se o relato da Coordenadora da Educação do Campo sobre a apreensão de alunos do Ensino Fundamental, anos finais, da zona urbana que estudaram nos anos iniciais na zona rural:

[...] um grupo de ex-alunos de escolas rurais [...] se colocavam realmente de uma forma que nos deixava emocionada. E o aluno falava que na zona urbana ele sentia uma diferença muito grande, porque o professor não estimulava da mesma forma que os professores da zona rural estimulavam. A questão de atividades, por exemplo, ela colocava que era muito chato o professor do 5º ano estar lá escrevendo e o aluno só copiando. Não pergunta o que é que a gente acha (isso a menina falando lá no Campo da sementeira em um Encontro de ex-alunos), não pergunta o que é que a gente acha, não faz pesquisa, não conhece a nossa realidade, só manda a gente escrever e pronto. Então, a gente percebe até nos dizeres dos próprios alunos [...] a questão da diferenciação.

Os dados estatísticos analisados mostram também que o rendimento escolar no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, é mais elevado nas escolas do campo do que nas escolas situadas na

zona urbana. É o caso da taxa de aprovação: 90,8% na zona rural e 74,1% na zona urbana. No que se refere à distorção idade/série, o conjunto das escolas localizadas na zona urbana apresentou maior distorção (23,8%) em relação às escolas do campo (21,3%). Quando se verifica a distorção na 1ª série, ela se apresenta mais elevada ainda: 8,7% nas escolas urbanas para 3,6% nas escolas do campo – INEP (BRASIL, 2010).

Observou-se na Escola Ser Feliz que há um envolvimento muito grande das crianças nas atividades realizadas. São muitas produções: elas recontam e interpretam as histórias infantis, com desenhos ilustrativos, e colocam os trabalhos em um mural denominado “cantinho de leitura”. Isso suscita uma relação prazerosa e de muita aceitação da escola. Segundo depoimento de um pai, hoje, as crianças choram querendo vir à escola, e, “antigamente, meus filhos choravam para não virem à escola”:

[...] no dia que não vêm eles ficam aperreados porque não vieram à escola, (...). Então, alguma coisa tem na sala de aula, alguma coisa importante que agrada a ele, que faz com que é melhor ele estar na sala de aula do que ficar em casa. É, isso é muito bom para o pai, para a mãe, porque o menino, na hora que tiver na escola, ele não está aperreando eles.

A importância dessa escola para a comunidade fez com que pais e alunos reivindicassem, em devoluções realizadas, a implantação do 5º ao 8º ano, como direito de ter na escola do campo esse ano, ao invés de se deslocarem para frequentar uma escola na zona urbana. Já era uma meta da Secretaria de Educação e se tornou uma exigência da comunidade, que começou a ter “um olhar mais crítico, e, com a parceria, foi fortalecido o desejo”, expressa a Coordenadora de Educação do Campo.

O incentivo à permanência na escola também tem ocorrido porque a Proposta de Educação do Campo vem possibilitando o reconhecimento da diferença, conforme destaca uma professora da *Escola Ser Feliz*, ao expressar que a educação do campo deve

ser uma educação diferenciada, porque “zona rural e zona urbana têm as suas diferenças”.

Então [...] por que não trabalhar as diferenças de cada um? Porque os meninos (...) não se sentem bem. Nós... eu mesma sou do campo... quando eu ia para o colégio, quando chegava no colégio que o povo dizia: ‘Tu viesse de onde? Tu és do sítio?’ [...] ele ficava de lado e a gente se via sem potencialidade nenhuma, era só o pessoal da cidade que tinha capacidade, que era capaz de fazer alguma coisa e o do sítio era sempre desprezado. Não pelos professores, mas [...] pelos próprios colegas. E, com essa diferença, agora, que está havendo entre trabalhar a realidade do campo, descobrir as competências, as capacidades que o aluno do campo tem, ficou bem mais fácil de quando você chegar na rua; aí você pode se exaltar, e dizer: ‘eu moro no campo, mas eu tenho competência’. Eu não vou mais deixar que o meu colega diga: ‘Tu vem da rua? Vige, tu vem do sítio? Tu moras aonde? Tu moras lá no sítio, é?’ Eu gosto, eu acho importante trabalhar essa diferença porque está valorizando, está dando valor maior aos homens do sítio, do campo, que antes não se viam com valor.

A fala da professora, ao colocar a importância do reconhecimento da educação do campo como uma educação específica, diferenciada da escola urbana, como sendo uma forma de valorização dos povos do campo, encontra respaldo em Santos (2007, p. 62-63) sobre “o reconhecimento da diferença”. Porém esse teórico ressalta que o reconhecimento da diferença precisa vir ao lado do “respeito à igualdade”, como sendo fundamental para a construção da “democracia participativa”. E faz uma crítica às teorias da modernidade pelo fato de se orientarem apenas pelo princípio da igualdade e não pelo princípio do reconhecimento da diferença, e afirma: “é preciso tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade

tem de ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais”.

A escola do campo também é considerada como um espaço muito importante para os alunos, o que é demonstrado através da relação afetiva com os professores, pelas produções realizadas, pela pesquisa junto à comunidade, na valorização da natureza, na aprendizagem realizada, na relação com a horta etc. conforme foi extraído de relatos escritos de alunos da *Escola Ser Feliz*, dos quais um (1) desses vem transcrito a seguir:

A escola é importante para todos aprender, nós temos horta produzimos parodia versos rimados e acróstico nós fazemos pesquisa sobre as plantas nós somos alunas que zelamos por nossa Escola. Eu gosto dos meus professores eles nos ajudam bastante nós aprendemos sobre as plantas. Como cuidar do solo zelar pelos rios durante as aulas nós falamos sobre as paisagens sobre o solo e da água nós fazemos texto. Eu gosto da Escola porque nos ensina ser alguém na vida (aluna do 5ª ano da *Escola Ser Feliz*).

Em outra escola pesquisada, denominada de *Nosso Orgulho*, o depoimento de uma professora demonstra a importância da participação dos alunos e alunas nas atividades desenvolvidas pela escola, como um dos fatores de motivação em frequentar a escola e permanecer nela. É a participação desses alunos nas atividades organizadas pelas professoras, por eles e pelos pais, e as apresentações que fazem, como produção e leitura de textos, paródias, acrósticos, dramatizações, festival de poesias que, segundo a professora, os motivam: “hoje, alunos meus do 2ª ano produzem textos sobre agricultura, história da minha vida e, antes, não era assim. No festival de poesias, eles vão apresentar a história da comunidade, poesias, paródias”.

Na observação realizada na escola identificamos que as crianças produzem muitos trabalhos, pois as paredes estavam repletas de desenhos, versos, músicas, paródias, contos, cartas,

poesias ilustradas, constituindo o que eles denominaram de “varal de atividades”.

Depoimentos escritos por alunos da *Escola Nosso Orgulho* demonstram como a Escola é importante para eles, pelo aprendizado que proporciona, pelas produções, pelo envolvimento com pesquisas, pelo desenvolvimento do gosto pelo estudo e a possibilidade de ter uma profissão, pela transformação das pessoas, por se tornarem mais participativas, pelo ambiente de carinho e amor que proporciona, pelos valores cívicos e pela didática das professoras. A seguir, explicita-se um depoimento escrito por um dos alunos:

Eu gosto muito da escola porque com ela aprendi muito. A escola tem uma maneira diferente de ensinar. O que eu aprendi, agradeço a minha professora. Eu acho as aulas ótimas adoro cultivar a horta sair com a professora fazer pesquisa na comunidade, gosto das produções, como paródia, versos rimados. Estou me desenvolvendo bastante na leitura com as tarefas que a professora passa na aula para no futuro eu possa me orgulhar dos meus trabalhos. O estudo é a coisa mais importante na minha vida (aluna da 3º ano, com 8 anos).

Quanto ao envolvimento dos pais e da comunidade com a escola, é colocado por uma professora:

Os pais vêm mais à escola, a família está mais satisfeita. Antes da PEADS, os pais iam para a escola só para ouvir a gente reclamar dos filhos e, hoje, com a PEADS, tudo modificou. A escola ficou mais aberta para a comunidade, as associações estão sempre frequentando.

Apreende-se que, através de alguns depoimentos de professores, todos “participam” das atividades da escola. Entretanto, “a participação” enfocada por eles demonstra que

não se constitui, ainda, em uma participação democrática, em que a tomada de decisão ocorre de forma compartilhada. Isso foi constatado também na observação realizada nas devoluções das escolas *Ser Feliz* e *Nosso Orgulho*, em que as pessoas da comunidade tiveram um papel passivo de assistir ao evento e receber informações, sem ser estabelecido um diálogo entre alunos, professores, coordenadores e gestores da Secretaria Municipal de Educação e demais participantes. A participação democrática é fundamental para a democracia participativa, cujo exercício possibilita o acesso e fortalece a garantia a uma educação do campo como direito humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo que deu origem ao presente texto, identificamos que a educação do campo como direito humano a uma educação pública de qualidade vem sendo construída no município de Lagoa do Itaenga em uma ação compartilhada entre o município e a ONG SERTA, através da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS). Foram analisados o processo de implantação da proposta de educação do campo, em suas fases metodológicas, a democratização política, a democratização do acesso e a permanência na escola e se está havendo uma melhoria da qualidade da educação.

A implantação da PEADS no município demonstrou autonomia dos gestores em relação à escolha dos temas pesquisados e trabalhados pelas escolas do campo. Por outro lado, a partir da metodologia da PEADS, foi possível conhecer mais as comunidades, seus problemas e mapear suas necessidades para ser objeto de intervenção do gestor municipal. A PEADS é também ressaltada como um instrumento que contribuiu para elevar a autoestima dos alunos e a dos pais, tendo em vista o fato de eles se sentirem valorizados na construção da relação de pertencimento ao espaço rural.

Constatamos que a democratização do acesso, a democratização de saberes e a permanência das crianças na escola, através da melhoria dos indicadores educacionais na educação do campo, é uma realidade no município de Lagoa de Itaenga.

No que se refere à participação dos alunos e pais nas atividades da escola, apreende-se que foram identificadas algumas práticas participativas, na medida em que os pais começaram a valorizá-la mais, a frequentá-la e os alunos a se envolverem mais com ela, e as ações acontecerem de forma articulada.

Entretanto, é no processo educativo, através do diálogo, do confronto, do dissenso que as práticas participativas vão se ampliando e se fortalecendo na perspectiva de uma participação efetivamente democrática, para que a educação do campo seja concretizada como direito humano à terra para viver e trabalhar e a uma educação pública de qualidade do campo e no campo da Educação Infantil à Universidade.

Nesse sentido, a ação do Estado e da sociedade civil precisa se realizar na perspectiva da complementaridade. Dessa forma nos apoiamos em Santos (1999a, p. 268) que, ao analisar a ação conjunta entre essas instâncias, coloca que se constitui em “uma grande via de criação de um espaço público democrático”.

Compreendemos que um processo democrático não existe, apenas, por lei, ou normas instituídas, mas vai se constituindo a partir das práticas cotidianas, de forma contingente e imprevisível, através da participação dos atores nos diferentes espaços sociais, e de decisões compartilhadas. A construção democrática de uma política educacional ocorre na tensão entre Estado e sociedade civil em que se faz necessária a democratização do Estado e a da sociedade civil.

Apreendemos, a partir do estudo realizado, que a educação do campo, em Lagoa do Itaenga, vem sendo construída com práticas ressignificadas e contornos, que provocam um movimento na perspectiva da conquista do direito dos povos do campo a uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; CALDART, Roseli; MOLINA, Monica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

_____; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 20-12-1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

_____; FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Rosely Salete; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-39, 2006.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R.; PEREIRA, Isabel; ALENTAJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

MARTINS, José de S. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais. São Paulo: Hucitec, 1989.

MOURA, Abdalaziz. **Princípios e fundamentos de uma proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável**. PEADS. Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIRES, Angela Maria M. M. **Educação do Campo e Democratização**: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, B. e outros (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999a, p. 243-271.

_____. “Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. In: HELLER, Agnes e outros. **A crise dos paradigmas e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto/Corecon, 1999b, 268, pp. 33-75.

_____. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

SPOSITO, Marília P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 2005.

XAVIER, Maria do Socorro. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. Anped/GT Educação Popular. **Anais**, Caxambu, 2005.

CAPÍTULO 5

ENTRE HEGEMONIAS E SUBALTERNIDADES, DISCURSOS E MILITÂNCIAS QUE APONTAM PARA UMA CIÊNCIA PÓS-COLONIAL. É POSSÍVEL UMA CIÊNCIA MESTIÇA?¹

Allene Lage

INTRODUÇÃO

“A verdade é que, muito provavelmente, onde há interesses veremos ideologias, onde há razões veremos teorias, onde há preferências veremos argumentos”

Boaventura de Sousa Santos

Na modernidade, a ciência foi construída como sinônimo de verdade universal, ideia esta que ainda perdura, quase indiscutivelmente, nos dias de hoje. Diante destes preceitos, foi se processando uma taxionomia sobre a forma de se conhecer o mundo, colocando de um lado tudo o que é científico e, portanto, relevante, e do outro, tudo o que é não-científico e, portanto, marginal. As consequências desta dicotomia hierárquica foram desastrosas sob o ponto de vista da diversidade cognitiva da humanidade, pois provocou a ocultação e a desqualificação de uma infinidade de conhecimentos por todo o mundo, segregando-lhes do direito de também se fazerem verdade.

A teorização do mundo se dá pelo olhar, ideológico e cultural, que se expressa desde o momento da escolha da problemática a ser estudada até a contextualização do olhar dentro da própria cultura. Considerando a enorme diversidade cultural das sociedades humanas, a forma de conhecer e organizar

1. Este artigo foi publicado originalmente em 2008, na SABERES – Revista do Observatório dos Movimentos Sociais (ISSN 1984-0896), nº 1, jul – out e passou por pequenas adequações.

o mundo teoricamente deveria encontrar eco e significação nos seus próprios espaços. Contudo, o que ocorreu com a ciência não foi isto. Extrapolando todas as fronteiras possíveis, expandindo-se por todas as culturas, a ciência impôs-se como um conhecimento universal, ao infundir nas outras culturas formas de conhecer e compreender o mundo alheias a estas, na medida em que subalternizou as formas locais de percebê-lo². Nesta direção, Nunes (2002) diz que as ciências são uma das mais fascinantes e contraditórias criações da modernidade, pois, segundo este autor,

elas começaram por representar um novo modo de interrogar o mundo, de produzir regimes de verdade libertos da tirania dos dogmas, dos argumentos de autoridade ou - assim se esperava, pelo menos - das ilusões e aparências do senso comum. Se o inconformismo, a crítica, a rebeldia contra as autoridades religiosas ou políticas tiveram um papel central na origem das ciências modernas, não é menos verdade que estas tiveram sempre a ambição de conhecer o mundo para o dominar e transformar, através de uma forma de poder que passava a ser legitimada pela referência à busca da verdade, não deixa por isso de ser, ao mesmo tempo, perturbador e previsível verificar como o impulso crítico e de

2. Borda e Mora-Osejo (2003) refletem sobre a ideia, muito aceita, inclusive pelas universidades de fora da Europa de que o conhecimento científico é adequado para compreender e responder aos problemas de vários contextos, independente de sua localização e especificidades. Neste sentido, diz que “é aceita a validade do conhecimento científico com origem na Europa e depois transferido para a América do Norte com grande êxito. Talvez devido a esse êxito se chegue ao extremo de considerar esse conhecimento também suficientemente adequado, tanto na sua modalidade básica como aplicada, para explicar as realidades em qualquer lugar do mundo, incluindo as dos trópicos úmidos. Tão elevado apreço pelo conhecimento originado na Europa, face às realidades naturais, culturais e sociais desse continente, impede a compreensão das consequências negativas que isso implica quando se transfere e se tenta utilizar para explicar realidades tão diferentes, como as que são próprias do meio tropical complexo e frágil e, sobretudo, tão diferente do das zonas temperadas do planeta. Talvez por isso mesmo nem sequer nas nossas universidades, e menos ainda nos centros tecnológicos, educativos e culturais, se perceba a necessidade urgente de as nossas sociedades disporem, juntamente com o conhecimento universal, de conhecimentos contextualizados pelas nossas realidades únicas e complexas” (BORDA; MORA-OSEJO, 2003, p. 674).

inconformismo com o mundo tal como ele é veio a dar lugar, à medida que as ciências, o poder político e a ordem económica capitalista se iam interpenetrando, a uma reafirmação da dominação sobre o mundo, agora legitimada por uma nova autoridade, a dos saberes científicos e técnicos (NUNES, 2002, p. 189).

Se a proposta de libertação e emancipação da ciência se converteu num projeto de dominação, nos parece certo afirmar que a procura da verdade sempre esteve inscrita numa procura de verdade hegemônica, de tal modo que se expandiu por todo o mundo, tal como foi a ideia da expansão do mundo através dos descobrimentos e a sua consequente ocidentalização.

Partindo destas premissas, intentamos refletir sobre a ciência, enquanto projeto de hegemonia e poder, que se constrói com base na ocultação de outros saberes, subalternizando-os. Procuramos ainda refletir sobre as principais estratégias que colocam os saberes não científicos presos numa relação comparativa com os saberes científicos, de tal modo que este último se possa sobrepor sobre todos os outros.

Ainda nesta discussão sobre conhecimentos, defrontamo-nos com as lutas de intelectuais feministas que denunciam o sexismo na ciência e abrem caminhos para o pluralismo de vozes, tanto dentro da própria ciência como para as possibilidades de diálogo desta com os outros saberes. Refletimos ainda sobre os caminhos que podem levar a uma descolonização de saberes.

Deste modo, pretendemos neste artigo refletir algumas questões presentes no debate realizado dentro da ciência, com vistas a abrir caminhos para uma compreensão do que poderia ser uma ciência pós-colonial ou mestiça, onde a diversidade fosse uma força epistemológica de ampliação e compreensão do mundo. Nesta direção, a nossa indagação aponta para o sentido de se perguntar: é possível uma descolonização de saberes e até que ponto se pode pensar em militância dentro da ciência? Qual é afinal o nosso papel enquanto cientista social e a nossa encruzilhada sobre o tipo de ciência que produzimos?

CIÊNCIA E PODER

Analisando a forma como a ciência se globalizou, ao conferir ao mundo os seus dogmas e preceitos, à medida que ocultava outros, tanto por via da apropriação, quanto pelo silenciamento e, simultaneamente, forjava a sua hegemonia, enquanto saber científico, assim, ao universalizar a sua diferença, torna-se a referência privilegiada, à frente de todas as outras formas de conhecimentos. Estabelece deste modo uma hierarquia ao impor o seu método de conhecer e compreender o mundo, as suas relações e os seus fenômenos. A lógica de sua sistematização e análise constitui-se desta maneira hegemônica.

El conjunto de separaciones sobre el cual está sustentada la noción del carácter objetivo y universal del conocimiento científico, está articulado a las separaciones que establecen los saberes sociales entre la sociedad moderna y el resto de las culturas. Con las ciencias sociales se da el proceso de cientifización de la sociedad liberal, su objetivación y universalización, y por lo tanto, su naturalización. El acceso a la ciencia, y la relación entre ciencia y verdad en todas las disciplinas, establece una diferencia radical entre las sociedades modernas occidentales y el resto del mundo. Se da, como señala Bruno Latour, una diferenciación básica entre una sociedad que posee la verdad -el control de la naturaleza- y otras que no lo tienen (LANDER, 2005, p. 11).

Nestes termos, a Ciência tem, sistematicamente, por meio de seus discursos e estruturas epistemológicas, desvalorizado os outros processos de conhecimento que não cabem na categoria do científico – nitidamente colonial, masculina e branca – relegando-os ao segundo plano, como se outros modos de conhecer o mundo não fossem suficientemente capazes de trilhar caminhos credíveis de descobertas cognitivas. Empurrando-os para o

ostracismo, firma-se pela clivagem construída entre a ciência e estes conhecimentos. Assim, a Ciência se constitui também como uma forma de ordem do mundo ao nível do saber, ordem esta que traz implícito um conjunto de relações e mecanismos de poder.

Indo ao encontro desta perspectiva, Álvares (2000, p. 55) afirma que “conhecimento é poder, mas poder também é conhecimento. O poder decide aquilo que é ou não conhecimento”. Prossegue dizendo que, diante disto, é que a “ciência lutou para limpar o planeta de todas as correntes epistemológicas que dela divergiam” (ÁLVARES, 2000, p. 55.) sob o argumento, segundo este autor, de “estabelecer a hegemonia total do seu próprio pacote de conceitos e conjunto de leis e percepções que eram claramente associadas às investidas agressoras da cultura ocidental” (ÁLVARES, 2000, p. 55). Por fim, acrescenta que é ilusão pensar que a ciência moderna ampliou as possibilidades de um conhecimento verdadeiro. O que ela realmente fez foi “tornar o conhecimento escasso, pois ao expandir certas fronteiras exageradamente, ela eliminou ou bloqueou outras e com isso, foi pouco a pouco restringindo as possibilidades de enriquecimento do conhecimento disponível à experiência humana” (ÁLVARES, 2000, p. 55).

A simbiótica relação entre poder e conhecimento tem se traduzido num verdadeiro holocausto, protagonizado pela ciência, sobre todas as outras formas de conhecimento. Dentro desta perspectiva inscreve-se a ideia da competição epistemológica. Uma competição predatória, onde o ocidente civilizado canibaliza culturas e conhecimentos numa acirrada e desigual disputa por espaços de poder. Assim, a imposição desta supremacia tem limitado as possibilidades cognitivas do mundo, na medida em que se constrói como universalidade uma única forma de conhecimento, acima do bem e do mal, uma universalidade repleta de promessas para o desenvolvimento da humanidade. Nesta direção, Boaventura de Sousa Santos aponta o fracasso destas ambiciosas promessas.

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado “Terceiro Mundo interior”) (SANTOS, 2000, p. 56).

De fato, os avanços científicos e tecnológicos não conseguiram cumprir as promessas da ciência moderna e, por isto mesmo, o discurso hegemônico é posto em causa dentro de seus próprios termos, através de um acirrado debate sobre as limitações e os danos que ela tem causado ao longo de seu projeto de hegemonia. Reconhece-se, pelo menos dentro da perspectiva da teoria crítica, que a ciência não contribuiu para distribuir recursos, que o saber científico é relativo, tal como os demais saberes, que muitos erros foram fabricados como verdades indiscutíveis, apesar de reconhecermos todos os seus avanços técnicos e vários campos do conhecimento humano.

Mignolo (2003), por sua vez, afirma que a revolução científica foi seguramente uma grande contribuição, mas esteve

longe de chegar a uma “totalidade universal” e de ser o ponto de chegada do que o conhecimento humano pode conseguir. Além disso, diz que não se pode deduzir automaticamente de uma conquista técnica, uma ética e uma política. Acrescenta ainda que a revolução científica enquanto conquista não foi nem universal e nem total, mas surgiu uma forte crença de que assim teria sido (MIGNOLO, 2003, p. 644-645).³

Entretanto, Boaventura de Sousa Santos, apesar da crítica que tece sobre a pretensão da ciência em afirmar-se como universal, aponta, contudo, que há certa verdade no seu “universalismo”: o conhecimento científico é atualmente um auditório argumentativo de âmbito mundial, um auditório, decerto profundamente estratificado, com uma grande polarização entre oradores (concentrados nos países do centro) e não oradores, mas, mesmo assim, um auditório que se estende muito além das fronteiras nacionais, dotado de um elevado grau de inteligibilidade transnacional (a “comunidade científica”) (SANTOS, 2000, p. 305).

De fato, existe uma espacialização da ciência em todo o mundo, que se construiu aliada aos Estados-nação⁴ - e

3. Segundo Bourdieu, “Os «sistemas simbólicos», como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, «uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências». Durkheim — ou, depois dele, Radcliffe-Brown, que faz assentar a «solidariedade social» no fato de participar num sistema simbólico — tem o mérito de designar explicitamente a função social (no sentido do estruturo-funcionalismo) do simbolismo, autêntica função política que não se reduz à função de comunicação dos estruturalistas. Os símbolos são os instrumentos por excelência da «integração social»: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração «lógica» é a condição da integração «moral»” (BORDIEU, 2001, p. 9-10).

4. Para Castro-Gomez, “o nascimento das ciências sociais não é um fenômeno aditivo dos marcos da organização política definidos pelo Estado-nação, são constitutivos pelo mesmo. Era necessário gerar uma plataforma de observação científica sobre o mundo social que se queria governar. Sem o concurso das ciências sociais, o Estado moderno não teria capacidade de exercer o controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas a longo e curto prazo, nem construir e destinar aos cidadãos uma “identidade” cultural. Não só a reestruturação da

sob a égide da colonialidade do saber -, como racionalidade universal, uma racionalidade carregada de desigualdades. No caso da comunidade científica, frequentemente muito seleta e detentora de meios e recursos para se organizar enquanto comunidade transfronteiriça, esta especialização ocorre num cenário privilegiado, no qual a inclusão se faz pela aceitação incondicional das regras do jogo epistemológico, no seu sentido mais arrogante. O que não entra no enquadramento científico pouca credibilidade alcança, sendo, portanto, subordinado a uma categoria menos credível e mais local.

MECANISMOS DE HEGEMONIA E SUBALTERNIDADES

O argumento do relativismo dos saberes locais, mediante o universalismo do saber científico, constitui-se numa das principais âncoras que amarra a ideia de superioridade da ciência como a portadora de mais verdade perante as outras formas de conhecimentos. Com este estatuto canônico de aplicação universal e irrestrita, a Ciência relativiza todas as outras formas e expressões de conhecimentos esvaziando-lhes o conteúdo de tal modo que perdem a dimensão de alternativa.

economia de acordo com as novas exigências do capitalismo internacional, mas sim também a redefinição da legitimidade política, e inclusive a identificação do caráter e dos valores peculiares de cada nação, demandavam uma representação cientificamente avaliada sobre o modo como “funcionava” a realidade social. As taxinomias elaboradas pelas ciências sociais não se limitavam, então, à elaboração de um sistema abstrato de regras chamado ciência – como ideologicamente pensavam os pais fundadores da sociologia –, mas teriam sim consequências práticas, na medida em que eram capazes de legitimar as políticas regulativas do Estado. A matriz prática que deu origem ao surgimento das ciências sociais era a necessidade de “ajustar” a vida dos homens ao aparato da produção. Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) seriam definidas pelo imperativo jurídico de a “modernização”, quer dizer, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las para o benefício da coletividade através do trabalho. Do que se tratava era de ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão do seu tempo e do seu corpo a uma série de normas que seriam definidas e legitimadas pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as “leis” que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua parte, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada” (CASTRO-GOMEZ, 2000, p. 171-172).

Paula Meneses (2003), tendo por base a produção moçambicana de conhecimentos científicos, analisa que umas das dicotomias mais clássicas da ciência moderna, especialmente na área das ciências sociais, que segundo esta autora estabelece uma oposição constante entre as “sociedades tradicionais” – consideradas estáticas – e a “modernização” – fonte imediata de progresso – foi introduzida pela administração colonial. Prossegue dizendo que a racionalidade científica, ao mesmo tempo em que destrói o sujeito local, aniquilava a sua cultura, os seus saberes, inculcando-lhes os “verdadeiros” saberes da ciência, para os quais a natureza apenas tem valor enquanto mercadoria, como fonte de recursos alienáveis. Argumenta ainda que este processo de construção de uma “nova paisagem natural” ocorreu na África com especial virulência a partir do século XVIII, altura em que o paradigma que separa a natureza da cultura e da sociedade passa a submeter a primeira a um determinismo de leis de base matemática (MENESES, 2003, p. 684-685). Conclui dizendo que,

[...] hoje, tal como há mais de cinco séculos, o sistema mundial capitalista continua a procurar transformar os povos que apresentam outras concepções do mundo – que detêm outros saberes – em recursos, agora de natureza genética, e em instrumentos de acesso, por via de um conhecimento tradicional (agora parcialmente reconhecido como alternativo, mas mantendo o lugar de subalternidade em relação ao moderno, científico) da biodiversidade da sua região (MENESES, 2003, p. 685).

Contudo, esta ideia de superioridade científica na qual a ciência com uma suposta legitimidade⁵, para uma privilegiada

5. Para Nunes, “a caracterização dos diferentes saberes e modos de conhecer e a definição das condições da sua validação passam, nesta concepção, por um caminho que recusa a ambição legislativa da epistemologia e a possibilidade de qualquer forma de soberania epistémica. [...]. A epistemologia passa a abranger explicitamente todos os saberes – deixando de os tratar apenas através da sua relação com os saberes científicos – e procura estabelecer as condições da sua produção e validação, indissociáveis de uma hierarquização incompatível com qualquer forma

posição de olhar e compreender os fenômenos pode ser posta em causa, se tomarmos por base o argumento de Isabelle Stengers (2000), que faz uma análise sobre as posições dos cientistas e as dos seus intérpretes frente a um acontecimento.

Neste sentido, Stengers diz que o ponto decisivo não é negar as diferenças que os cientistas ambicionam, mas evitar, pois qualquer modo de descrevê-las implica que os cientistas tenham o privilégio de saber o que é que significam as diferenças que os distinguem e neste sentido o acontecimento abre esta perspectiva caso se afirme que ele, embora criador de diferença, nem por isso é portador de significado (STENGERS, 2000, p. 78).

Diante disto é que a realidade não pode ser dimensionada, nem explicada a partir de uma única perspectiva ou do conhecimento que se tem dela, pois, conforme aponta Santos (2002, p. 239), “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo”. Dentro desta perspectiva, podemos afirmar que as noções que se tem do real são reduzidas pelas lentes com as quais a realidade foi percebida. Para se romper com esta redução torna-se necessário ampliar o universo de leituras, realizando múltiplos olhares.

Tomando por base que a ciência, além de suas ideologias e compromissos, tem sexo, cor, língua e, além disso, funda-se, sem nenhuma neutralidade, na defesa de seus interesses, Sandra Harding (1998) questiona sobre quais os tipos de teorias de conhecimento que servirão como guias seguros para revelar o mundo pós-colonial, feminista e pós-kuhniano nos estudos de ciência e tecnologia (HARDING, 1998, p. 124). Pondo em causa a impossibilidade da neutralidade do trabalho científico, Harding trabalha com a ideia da objetividade forte, no qual o elemento de objetividade é produzido sem a promessa de neutralidade total. Para ela, o mito de que a ciência é um empreendimento objetivo, feito corretamente apenas quando os cientistas podem descascar os constrangimentos da cultura deles/as e assim

de soberania epistémica, mas também com um relativismo que, em nome da afirmação da igual dignidade e valor de todos os saberes, acaba por ignorar as consequências e as implicações desses saberes, os seus efeitos sobre o mundo” (NUNES, 2008, p. 47-48).

possa ver o mundo como realmente é. Acrescenta ainda que a ciência é uma atividade socialmente embutida, progride por meio da visão e da intuição e em contextos culturais, enquanto uma comunidade científica compartilha suposições, na medida em que existem hipóteses de uma aplicação mais cuidadosa de métodos científicos (HARDING, 1998).

De fato, o discurso da neutralidade firma, por mais contraditório que pareça, numa distância radical entre o discurso e a prática das atividades científicas, já que toda trajetória de uma investigação – que vai desde a concepção do projeto até a utilização de seus resultados – é um caminho de escolhas políticas, de financiamentos direcionados, carregados de compromissos.

FEMINISMO NA CIÊNCIA

Mantida sempre à margem do “cânone” científico, a perspectiva feminina viu-se amordaçada e excluída da busca do desenvolvimento científico da humanidade, levado a cabo pelo projeto da ciência. Nesta direção, Sandra Harding, uma das principais referências da teoria feminista, questiona se a busca realizada para o progresso social da humanidade também teria sido para o progresso social das mulheres (HARDING, 1998, p. 105). Harding tem razão no seu questionamento. Sexista desde a sua gênese, a ciência sempre esteve voltada para os interesses da humanidade segundo uma concepção masculina de mundo e, nesta medida, as preocupações femininas sempre passaram ao largo dos objetivos primeiros de uma ciência construída pelos homens e para os homens.

Com o descortinar do movimento feminista contemporâneo, na década de 1960, novas vozes começaram a ecoar dentro do restrito campo científico, reivindicando pluralidade e assumindo uma luta - protagonizada por intelectuais feministas - para denunciar uma tradição científica sexista, que havia excluído a perspectiva feminina dos processos de estruturação do social

e do conhecimento. De fato, as vozes de lutas e de denúncias feministas que têm ocorrido nos mais diversos campos sociais, têm rompido com silêncios e avançado - mesmo que lentamente - com conquistas de espaços e de poder na luta pela igualdade de direitos e da teorização do pensamento.

Desta forma, os movimentos feministas, para além das conquistas sociais e políticas empreendidas, têm provocado importantes reflexões e novas formas de pensar num dos campos mais hierarquizantes da história da humanidade: a ciência. Nesta acepção impulsionam o surgimento de espaços para questionar e desconstruir identidades subalternizadas, que sempre foram utilizadas para justificar audiências dentro do mundo científico, pondo fim aos silenciados questionamentos sobre os rumos da ciência e dos seus projetos, interesses e compromissos. Dentro desta perspectiva, fica claro que o caminho trilhado pela ciência tem sido marcadamente sexista, pois a generalização de raça humana, enquanto uma categoria masculina⁶, assume uma universalidade que não representa, no mínimo, a metade da humanidade.

Segundo Lage (2005), esta hegemonia tem propositadamente deixado de fora do científico as problemáticas femininas e feministas - que longe de serem monolíticas contemplam uma vasta gama de pontos de vista e de concepções sobre o mundo. E isto está muito presente nas últimas duas a três décadas de estudos feministas, as quais refletem a diversidade das condições das mulheres no mundo, as questões que surgem destas condições e as suas perspectivas de compreensão e relação com o mundo (LAGE, 2005, p. 100).

Para Boaventura de Sousa Santos (2000), os estudos feministas, sobretudo os dos últimos vinte anos, tornaram

6. Se incluirmos aqui a perspectiva racial ou étnica, a ciência estaria a representar no fundo os interesses e a reproduzir socialmente apenas as experiências e as percepções de uma pequena parcela da humanidade, o que ficaria muito aquém do seu propósito de contemplar, por meio de sua teorização, toda a humanidade. Contudo se a referência analítica tiver como objeto a perspectiva de dominação então a ciência poderá ser sem dúvida considerada um projeto hegemônico de dominação.

claro que, nas concepções dominantes das diferentes ciências, a natureza é um mundo de homens, organizados segundo seus princípios socialmente construídos, ocidentais e masculinos, como os da guerra, do individualismo, da concorrência, da agressividade, da descontinuidade com o meio ambiente. Daí a incapacidade ou a resistência que esse mundo oferece para admitir o maior conteúdo explicativo de concepções alternativas (SANTOS, 2000, p. 88).

Os estudos feministas, de modo geral, apresentam-se não apenas como um quadro teórico e/ou metodológico ou ainda como uma nova episteme. Apresentam-se na mesma intensidade como uma perspectiva política, que se posiciona perante as questões cruciais que a ciência, desde sempre, relegou a um segundo plano, sob o argumento da necessária despolitização científica. Neste sentido reivindicam que o mundo científico assuma o seu caráter de subjetividades e de tal forma que possa não apenas atuar politicamente, mas que também se constitua como sujeito detentor de responsabilidades frente às mudanças para a construção de uma sociedade multicultural. Contudo, como apontam Santos, Nunes e Meneses (2004),

O aumento do número de mulheres em instituições científicas ou na academia não significa necessariamente que essas instituições, a organização das carreiras e as práticas profissionais dos seus membros sejam reorganizadas de maneira a ter em conta a presença de mulheres, que continuam a ter de viver numa sociedade em que a divisão sexual do trabalho lhes atribui o grosso das tarefas ligadas à família, ao contexto doméstico e à reprodução. Também não é evidente que o fato de existirem mais mulheres a fazer ciência signifique uma reorientação de certas áreas de investigação para temas que tenham em conta problemas, interrogações, linguagens, imagens ou procedimentos de pesquisa formulados ou desenvolvidos a partir de uma experiência marcada pela diferença sexual (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, p. 39).

De fato, a ciência, tal como está organizada, parece não estar disposta a desconstruir espaços de poder para organizá-los em bases mais plurais. Primeiro, porque a construção masculina está bastante consolidada e reverbera coerentemente numa sociedade patriarcal, traduzindo-se em estruturas de poder bem definidas e, segundo, porque as próprias referências, a forma de olhar o mundo e teorizá-lo são partes de um imaginário carregado de designações, percepções e simbolismos masculinos, naturalizados ao longo da modernidade.

Neste sentido, o mundo científico continua um território colonial, pois as várias estratégias sexistas e raciais de ocultação e descredibilidade são elementos imprescindíveis para a naturalização da ideia da ciência hegemônica, ancorada numa racionalidade masculina branca, capaz de contemplar o mundo, interpretá-lo e apontar soluções e destinos humanos, mesmo que estas soluções sejam inadequadas para o mundo silenciado.

Opondo-se a este quadro, os estudos feministas, notadamente, trouxeram uma grande contribuição para as ciências ao rechaçar as formas naturalizadas de poder e autoritarismo e ao questionar as barreiras que impedem a ciência fazer-se mestiça. Nesta medida, estes estudos provocaram um grande debate dentro da ciência, o que tem obrigado a inúmeras ações de afirmação de direitos e de visibilidades no âmbito científico, político ou social. Forçando novas formulações e denunciando comportamentos autoritários, tem aberto caminhos para a pluralidade, de modo a ampliar o universo de pensamentos e, deste modo, contribuir para que a ciência efetivamente se constitua num conjunto de vozes – consonantes e dissonantes – e dessa maneira representar diversidade cognitiva de compreensão do mundo.

PLURALIDADES NA CIÊNCIA E DIÁLOGO COM OUTROS SABERES

A cultura científica é também uma cultura colonial. Entranhada na ideia de superioridade cognitiva e de uma suposta legitimidade de universalidade, a ciência tem enfrentado mais intensamente nos últimos vinte anos duras e justas críticas, que estão a incendiar os debates por uma ciência multicultural. A pretensa unidade epistemológica não consegue mais sustentar-se, diante dos sucessivos questionamentos do próprio meio acadêmico, feitos por intelectuais de vários países que, partindo de diferenciados métodos, perspectivas e condições para fazer ciência, dão significativos contributos para a criação de um eco que clame por pluralidade científica.

Externamente a ciência também se depara com a exigência de se abrir, para o diálogo com outros saberes. Neste âmbito, Santos, Nunes e Meneses (2004) falam da perspectiva multicultural que tem vindo a reconhecer a existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que se articulam em novas configurações de conhecimentos. Argumentam ainda que a abertura a uma pluralidade de modos de conhecimentos e de novas formas de relacionamento entre estes e a ciência, tem sido conduzida com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, p. 44-45).

O conjunto desta pluralidade tem reivindicado, com legitimidade, espaços de articulação entre saberes que possibilitem configurações mais democráticas, que ampliem as possibilidades de diálogos e reconhecimentos. A luta cria um permanente embate epistemológico muitas vezes desigual, pois ocorre entre esferas de poder consolidadas pelos históricos processos de dominação, frente aos outros conhecimentos.

No que se refere à questão dos conhecimentos locais ou tradicionais, esta tem alcançado cada vez mais importância, à

medida que se amplia o debate em torno do reconhecimento e das contribuições destes para a ciência, que se constituiu na interface com saberes locais, ao interpretá-los a partir dos seus métodos, para depois os assumir como produção puramente científica. Se, por um lado, a ideia de uma ciência universal silenciou, ao longo dos séculos, muitas culturas e saberes, impondo-lhes padrões culturais universais, pelo outro, o silenciamento deu-se com a absorção ou apropriação de muitos saberes locais.

No rol dos argumentos que tem trazido novas reflexões e contribuído para novas percepções sobre estas questões temos a argumentação de Donna Haraway (1991) ao afirmar que as epistemologias objetivistas imbuem-se de uma divina habilidade de ver tudo, a partir de lado nenhum e que todo o conhecimento é parcial e localizado, além da já citada ideia de conhecimento situado. Outro contributo é a voz de Arturo Escobar (2003) que fala sobre os novos conhecimentos baseados no senso comum que passaram para um primeiro plano. Escobar fundamenta a sua afirmação a partir da observação dos tipos de conhecimentos que os ativistas dos movimentos sociais e as ONGs têm vindo a produzir no contexto de lutas que são simultaneamente localizadas e globalizadas (ESCOBAR, 2003, p. 607).

Indo ao encontro destas ideias, Boaventura de Sousa Santos (2003) afirma que todo conhecimento é autoconhecimento, ou seja, todo conhecimento tem intrínseca uma trajetória histórica e uma subjetividade de modo algum universal (SANTOS, 2003). Daí não ser possível pensar na produção de conhecimento desvinculada da trajetória de vida de seu autor. Ao se escolher um tema, o faz baseado em sua trajetória de luta ou de conservação de privilégios. O conhecimento sempre diz algo sobre sua autoria, suas crenças, suas ideias e de sua maneira de ver, pensar ou de desejar o mundo.

No que se refere à diversidade de saberes, Santos, Nunes e Meneses (2004) dizem que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Segundo estes autores não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de

conhecimentos. Consequentemente é cada vez mais evidente que “a reivindicação do caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, cuja especificidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam” (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, p. 46).

De fato, a universalidade é algo muito questionável e ela está diretamente vinculada às estruturas de poder. Quanto maior hegemonia mais se afirma o discurso da universalidade. Neste sentido, os saberes locais estão ancorados em estruturas cognitivas diversas, que muitas vezes só podem ser explicadas dentro destas. Sem a referência dos conhecimentos locais os grupos sociais passam a conviver com mais dilemas e perder de vista o seu lugar social no mundo. Por outro lado, não compreendendo a complexidade destas inúmeras subjetividades, a ciência destina-lhes lugares subalternos.

Esta competição predatória levada a cabo pela ciência tem provocado o que Boaventura de Sousa Santos designa por epistemicídio, que é o processo de destruição criativo promovido pela ciência moderna em defesa do seu privilegiado estatuto (SANTOS, 1995). De fato, há em tudo isto um matar de epistemes, de ideias de mundo, de diversidade que dificilmente poderá ser recuperada em toda a sua potencialidade, por conta de tudo o que já foi perdido ou que não foi possível se inscrever democraticamente dentro da ciência.

Sendo assim, o silenciamento – ou a morte – de muitas formas de saberes tem causado uma grande supressão de conhecimentos na humanidade. Esta perda e/ou subordinação de saberes provoca também uma enorme ausência de diálogo epistemológico, diálogo este que poderia ter se convertido em formas de conhecimento mais ricas, ao mesmo tempo em que diminuiria o enorme legado de ignorância que a ciência tem deixado à humanidade⁷.

7. Para Claude Alvares, “a arrogância da ciência com respeito à sua epistemologia levou-a a substituir, pelo seu próprio conhecimento, qualquer outra forma de saber alternativo, impondo à natureza processos novos e artificiais. Como era de se esperar, esse exercício gerou

COLONIALIDADE E CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES

Mignolo (2003) afirma que a cumplicidade entre a modernidade e o conhecimento, autodefinida como um ponto de chegada planetário, foi ao mesmo tempo colonialidade enquanto negação epistêmica planetária. Hoje, segundo este autor, a descolonização já não é um projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim um processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. Acrescenta por fim que o que está em jogo não é apenas a ciência como conhecimento e prática, mas toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial; a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão epistêmica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular de colonialidade (MIGNOLO, 2003, p. 632).

Mignolo tem razão em fazer alusão à cumplicidade entre a modernidade e a ciência no projeto de colonização dos saberes, pois este tem em comum com o projeto de colonização dos Estados-nação o mesmo olhar de inferioridade e a construção social do(s) “Outro(s)” como subalterno(s). Esta forma de colonização, com a mesma bandeira do bem e da verdade, subjuguou e silenciou inúmeras formas de conhecimento, para assumir sozinha a liderança do caminho de evolução da humanidade.

No contexto da reflexão sobre as conquistas coloniais, Edgardo Lander (2005) diz que a conquista ibérica do continente americano é o momento de fundação dos processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade

uma violência endêmica e permanente e muito sofrimento, à proporção que as percepções da ciência moderna se intrometeram abrupta e inadequadamente nos sistemas naturais. Assim, da mesma forma que, para abrir espaço para a sua própria gente, os europeus mataram milhões de índios norte e sul-americanos e outras populações indígenas em outras regiões, e assim como sua medicina eliminou outros tipos de medicina, e suas sementes desalojaram outras sementes, assim também seu projeto ideológico, conhecido como ciência moderna, tentou ridicularizar e eliminar todas as outras formas de ver, de fazer e de possuir” (ALVARES, 2000, p. 55).

e a organização colonial do mundo. Neste sentido, afirma que com o início do colonialismo na América começa não só a organização colonial do mundo, sim - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Este autor prossegue dizendo que a partir de então tem início o longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX, no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - em uma grande narrativa universal. Por fim conclui que, nesta narrativa, “a Europa é - ou há sido sempre - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” e assim se dão “os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” (LANDER, 2005, p. 16).

De fato, os pilares do colonialismo fincaram as suas bases nos campos sociais onde poderiam ser consolidados como estratégia de poder, de exploração e de subordinação. No campo dos saberes, a ideia da colonialidade concretiza-se por meio de processos de ocultação e aniquilamento das outras estruturas de poder, ao serem enquadradas numa hierarquia cognitiva, a partir de uma difundida ideia de modernização do mundo. Romper com este cenário requer um esforço articulado, dentro e fora da ciência moderna.

Neste sentido, Edgardo Lander (2005) afirma ainda que a busca de alternativas para a conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Segundo este autor, isto requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos instrumentos de naturalização e legitimação desta ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais. Prossegue dizendo que este trabalho de desconstrução é um esforço extraordinariamente vigoroso e multifacetado que tem vindo a ser produzido nos últimos anos, em todas as partes do mundo. Por último afirma que entre as

contribuições fundamentais destacam-se as múltiplas vertentes da crítica feminista, o questionamento da história europeia como História Universal, o “desestranhamento” da natureza do orientalismo, a exigência de abrir as ciências sociais (LANDER, 2005, p. 12-13).

Deste modo, a desconstrução do caráter universal da sociedade capitalista, que formata e naturaliza inúmeros processos de desigualdades abissais e de exclusões, deve começar pela desconstrução dos instrumentos e mecanismos que geram estas nefastas condições sociais, fruto da modernidade e dos seus processos de colonialismos. Contudo, este esforço deve ser estendido para além do campo das ciências, pois se estiver restrito somente a este campo, pode-se construir outra ideia – também excludente – de que somente os intelectuais têm condições de pensar e promover mudanças.

Este pensamento – típico do meio intelectual culturalmente eurocêntrico – apropria-se do mérito dos avanços conquistados pelas lutas sociais, ao mesmo tempo em que esvazia todo o potencial transformador de inúmeras lutas e estratégias de resistência, protagonizadas por grupos sociais subalternizados, que transformam cotidianos de exclusão em novos modos de inclusão e/ou emancipação sociais.

CONCLUSÃO: É POSSÍVEL UMA CIÊNCIA MESTIÇA SEM A IDEIA DE SUBALTERNIDADE?

O que nós discutimos neste texto foi uma pequena síntese do enorme debate que está ocorrendo dentro da ciência protagonizado por inúmeros intelectuais das diversas áreas, forjando assim um cenário de uma grande luta epistemológica para democratizar a ciência, descolonizando-a.

Nesta direção, Boaventura de Sousa Santos (2004) alude que, sem querer estabelecer prioridades entre lutas econômicas, sociais, políticas ou culturais – todas elas, segundo este autor, são

políticas quando confrontam as estruturas do poder – e, portanto, é importante desenvolver marcos analíticos que capacitem todas elas (SANTOS, 2004). É neste ponto que os estudos pós-coloniais podem contribuir com a criação de novos marcos analíticos⁸ que credibilizem experiências sociais que foram expulsas da leitura hegemônica do mundo, na medida em que foram desvalorizadas ou ignoradas.

No entanto tal como afirma Santos é preciso ter cuidado, pois a presença, por vezes demasiado explícita, de tradições eurocêntricas nos estudos pós-coloniais, como por exemplo, a desconstrução e o pós-estruturalismo, contribui, em seu entender, para um certo desarme político destes estudos. De fato, os estudos pós-coloniais ainda estão impregnados pela grelha da colonialidade do saber, em relação com inúmeros outros saberes, principalmente aqueles que advêm das lutas sociais e da militância, fortemente desqualificados sob o pretexto do ideológico ou do não neutro, despolitizando também, assim por dizer, as lutas epistemológicas entre estes conhecimentos.

Paulo Freire (2000) diz que homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam em sua geração. Acrescenta ainda que “a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da indispensável autenticidade deste. Depende da lealdade de quem sonha, das condições históricas materiais e do contexto do sonhador” (FREIRE, 2000, p. 53).

Neste sentido nós, enquanto cientistas sociais críticos, não podemos ficar de braços cruzados, acatando argumentos vulneráveis de que a ciência é neutra e por isto desprovida de partidos, ideologias e compromissos, conforme já discutimos neste

8. Boaventura de Sousa Santos desenvolveu o quadro teórico e analítico denominado Sociologia das Ausências (SANTOS, 2003), que procura demonstrar que aquilo que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, como uma alternativa não-credível ao que existe. Esta é concebida como um novo conhecimento de leitura do mundo, que contempla uma realidade mais ampla, na qual inclui uma diversidade baseada fora do espectro das experiências difundidas e que vai além de uma verdade produzida como universal. Tendo por base estas questões, a Sociologia das Ausências procura «transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças».

texto, pois esta é uma estratégia de imobilização e despolitização da Academia. A encruzilhada a que nos encontramos passa pela decisão entre pares de opostos. Contribuir com a hegemonia da ciência colonial que produz desigualdades através de seus estudos, ou romper com ela, na medida em que podemos fortalecer o debate em favor de uma ciência pós-colonial. Existe um caminho do meio? É possível uma ciência mestiça?

A adjetivação ou a precisão do termo muitas vezes contribui para vincar o lugar social do que se pretende designar. Lage (2005) afirma que todas estas conjunturas epistemológicas são definidoras, não apenas do tipo de ciência produzida, mas, principalmente da credibilidade que dependerá em muito do local onde a ciência é produzida, assumindo os seus adjetivos – de centro ou de periferia – e dependendo de onde esteja situado o seu território. Assim, “definidas as condições de produção do conhecimento e os seus determinantes sociais mais amplos, pode-lhe conferir poder ou desapropriá-lo de qualquer tipo de reconhecimento” (LAGE, 2005, p. 107).

Ao pensar na ideia da Ciência Mestiça dois caminhos parecem cruzar a concepção do termo: O da afirmação, enquanto possibilidade pós-colonial de produção de conhecimentos ou o da subalternização através do argumento de que a Ciência sendo Colonial, jamais poderá ser Mestiça. E qual a contribuição da ciência produzida no Sul?

Para Santos (2008), ao contrário das Epistemologias do Norte, as Epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimento do mundo. Nelas, cabem depois

9. Segundo Boaventura de Sousa Santos, “a transformação capitalista da modernidade ocorreu sob uma dupla dicotomia – Norte-Sul e Ocidente-Oriente – que é também uma dupla hierarquia: o Sul subordinado ao Norte, o Oriente ao Ocidente. [...]. Mas, à medida que se foram transformando gradualmente em regiões periféricas do sistema mundial, tanto o Oriente como o Sul passaram a ser vítimas tanto da dominação cultural quanto da económica. Assim, enquanto metáfora fundadora da subjectividade emergente, o Sul é aqui concebido de modo a sugerir os dois tipos de dominação. Como símbolo de uma construção imperial, o Sul exprime todas as formas de subordinação a que o sistema capitalista mundial deu origem: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigual, etc. [...]. O Sul significa a forma de sofrimento humano causado pela modernidade capitalista” (SANTOS, 2000, p. 368).

de reconfiguradas as experiências do Norte. Ainda segundo este autor, abrem-se pontes insuspeitas de intercomunicação, como as tradições ocidentais que foram marginalizadas, descredibilizadas ou esquecidas pelo que no século XIX passou a vigorar como cânone da ciência moderna (SANTOS, 2008).

Os estudos pós-coloniais têm contribuído com muito vigor para este debate. As condições históricas para aprofundá-lo existem, cabe-nos então o posicionamento, enquanto cientistas sociais, de decidir sobre qual tipo de ciência queremos produzir. Construir ou consolidar uma ciência emancipada necessita, antes de tudo, de compromisso social e científico e assim criar capacidade de luta por uma ciência, de modo que esta possa efetivamente voltar-se para as questões sociais, e estes estudos possam se desdobrar em ações concretas que transformem a realidade social. Isto exige uma ciência militante, que faça do ato de produção de conhecimento um ato político e socialmente responsável.

Neste sentido, uma das principais razões que move a militância é o compromisso com a transformação social e a certeza de que é possível construir uma nova sociedade, um novo futuro. Assim, o militante ou a militante move-se por uma paixão envolta de uma indignação contra o que considera injusto ou incorreto e coloca os seus esforços para lutar contra estas injustiças, impulsionado por um sentimento de insatisfação e pela crença de que é possível a transformação social.

A militância científica parece ser mais exigente, pois necessita de muita competência e também paixão. Competência para produzir conhecimentos de alta qualidade, com profundidade e embasamento teórico e prático. Paixão pelo esforço intelectual exigido para a transgressão das amarras da colonialidade do saber, que impõe limite para o avanço das reflexões pós-coloniais que desmascaram a farsa da universalidade do saber e da subalternidade dos outros conhecimentos. Nesta direção, a militância dentro da ciência colonial tem inúmeros desafios a ultrapassar, que vão desde o questionamento de sua

credibilidade até a quebra do silenciamento de seu compromisso social e ético. Por isto faz-se necessário atingir sua hegemonia, vulnerabilizando-a.

Por fim, a militância dentro da ciência passa pela provocação do debate científico, pela necessidade de diversidade de vozes, de cores e sexualidades e de concepções de mundo pelo questionamento do inquestionável, pela militância teórica e também empírica traduzida em uma produção de conhecimentos emancipados, descolonizados, mestiços, mas nem por isto subalternos. Produzir uma ciência descolonizada ou mestiça constitui-se num ato rebelde de reconstrução de conhecimentos, de autorias plurais, de pensamentos e reflexões progressistas que contribuam para a transformação social.

Ser um cientista militante é dividir os mesmos sonhos de uma sociedade melhor e atuar na produção de conhecimentos que contribuam para ampliar a capacidade de reflexão das sociedades, apontando caminhos para um pensar descolonizado.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Claude. Ciência. In: SACHS, Wolfgang (edit). **Dicionário do desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 40-59.

BORDA, Orlando Farls; MORA-OSEJO, Luís E. A superação do eurocentricismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 2001.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER,

Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Colima, México: Centro Nacional Editor de Discos Compactos. Cd Clacso 2000/2001.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

HARAWAY, Donna. **Symians, cyborgs and women:** The reiventon of nature. London: Free Association Books, 1991.

HARDING, Sandra. **Is Science multicultural?** Poscolonialisms, feminisms, and epistemologies. Indiana: Indiana University Press, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por inclusão nas Margens do Atlântico:** Um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal. 2005. Tese (Doutoramento em Sociologia) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2005.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniales y eurocêtricos. In: _____. **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. p: 11-38. Buenos Aires: CLACSO Y UNESCO, 2005.

MENESES, Maria Paula. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da «ciência»: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências”** revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

NUNES, João Arriscado. As dinâmicas da(s) ciência(s) no perímetro do centro: Uma cultura científica de fronteira? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, nº 63, Outubro, p. 189-198. CES, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense**. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, nº 63, outubro, p. 237-280. CES, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. À filosofia a venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, nº 80, março, p. 11 44. CES, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado; MENESES, Paula. Introdução: para ampliar o cânone da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004.

STENGERS, Isabelle. **As políticas da razão: dimensão social e autonomia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CAPÍTULO 6

VOZES E EXPRESSÕES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: narrativas reveladoras de sentimentos e ações afirmativas no mundo

*Tânia Maria Goretti Donato Bazante
Elisa Pereira Gonsalves*

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é um fragmento do trabalho de tese e registra um processo de investigação que é fruto de uma vivência enquanto pesquisadoras e profissionais de educação que, em sua construção, buscou, ao aproximar-se de pessoas com deficiência e de sua história, interpretar os elementos com os quais se desafiavam nos enfrentamentos da vida e de como conseguem estabelecer um movimento de prazer e criação, apesar dos processos de desigualdades social, econômica, cultural e afetiva a que são submetidos constantemente. Junto com eles, aprendemos muito e possibilitamos aprendizagens a partir de uma relação dialógica como nos inspira Paulo Freire; sobre a pessoa, seu espaço, suas temporalidades e fronteiras, como me inspira Boaventura de Souza Santos; na centralidade da vida como grande força para se mover no mundo; no reconhecimento do outro como um ser de possibilidade, indiferente a sua etnia, religião, gênero, simplesmente bailar a vida com o ser humano enquanto par como nos seduz e inspira Rolando Toro.

Nessa direção, o estudo realizado problematizou as perspectivas com que as configurações sociais efetivam relações e sentimentos e a necessidade de colocar a vida como centralidade ética, ecológica. Neste contexto, semear um processo de formação humana capaz de tecer novos encontros e na relação com o

outro, descobrir pautas que delineiam conteúdos vinculativos potencializadores da humanização do ser humano, da vivência saudável para dançar a vida com o sujeito diferente. Um fio que se reveste de sentido e de significado e que tem como objetivo maior compreender que a presença da pessoa com deficiência no mundo, nas associações, configura o estar no palco de lutas. Espaço onde cria um campo epistemológico, político e educativo que estabelece a sinergia de diferentes fronteiras.

O movimento de leitura, escrita e análise foi estruturado em quatro capítulos e com narrativas de seis sujeitos. O texto que ora apresentamos traz apenas duas das narrativas e tem a intenção, para o momento, de socializar o quanto um movimento metodológico proporciona encontros bonitos da trajetória de pesquisadora. Com as narrativas foi possível vivenciar a perspectiva de que no caminhar da investigação encontramos pistas e podemos nos dar conta de coisas que antes pareceriam definidas. Tivemos coragem para mudar o caminho ao caminhar, foi uma das maiores aprendizagens de disciplina intelectual, do exercício do foco na delimitação da pesquisa, mas, sobretudo, no superar a prática de engessamento da pesquisa e o risco de cair na malha da atitude positivista e não considerar o que foi encontrado por não poder sair do que é posto, determinado. A princípio nossa ideia era trabalhar com outras estratégias metodológicas.

O processo de investigação se efetiva a partir de dois movimentos que, na compreensão e forma como se vive a pesquisa, revela a sintonia entre o que se deseja investigar e o como esse encontro se instala numa inquietação que estabelece uma proximidade e penetração no universo a ser pesquisado, uma das tantas aprendizagens que a pesquisa precisa proporcionar na superação do pesquisador, pesquisadora, como quem chega a partir de um lugar forasteiro, estranho.

Ao existir uma vivência dedicada ao universo e à temática de pesquisa, pelo estudo e atuação como profissional, pela convivência feita com as pessoas com deficiência nos espaços

das associações e instituições educativas, então existe uma proximidade. Reconhecer isso implica na capacidade de realizar a pesquisa, mas, sobretudo, estabelecer com o universo pesquisado uma vivência humana, dialógica e ética, não de distâncias que congelam as relações.

Trabalhar com as narrativas evidencia que para penetrar no universo do outro é necessário estabelecer com ele uma conexão que, mesmo de uma pesquisa, não significa que o pesquisador, pesquisadora, está no lugar da ciência. Ciência é o que constroem juntos quem pesquisa e o que vive com ele os processos da investigação. Movimento pelo qual escolhemos os fundamentos teóricos que serão colocados, revelando a sintonia do nosso ser pesquisadora gente. Assim, partilhamos as narrativas de duas pessoas com deficiência: um cego e outra com deficiência de locomoção, estabelecendo a dança teórica da investigação.

SITUANDO O ENCONTRO TEÓRICO E METODOLÓGICO

O movimento de produção e socialização de saberes no campo da Pesquisa em Educação tem desafiado a academia a novas investidas em relação aos debates sobre investigação científica. O estado da arte tem sido desafiado à superação da prática de resistência às novas expressões do fazer ciência, principalmente quando, em alguns momentos, parece difícil reconhecer o pensamento de determinados autores que buscam uma percepção diferenciada do que marcou o campo da pesquisa no século XX – o pensamento marxista. A necessidade de usar referências que, naquela temporalidade confere legitimidade ao trabalho, acaba por definir mais a escolha para tornar algo legítimo e reconhecido enquanto status do que considerar a natureza do objeto, a autonomia e a autoria do pesquisador, pesquisadora. O que governa o caminho a ser trilhado acaba sendo mais uma imitação de práticas instituídas do que uma inspiração que confere vida ao objeto a partir de um processo de criação.

Esse fio de reflexões nos remete aos estudos de Kuhn (1998), nas suas considerações sobre a ciência normal, quando provoca a necessidade de pensar sobre o status, consenso e aceitação de um conjunto de estudos sistematizados que corporifica o paradigma que, por sua vez, são realizações científicas universalmente reconhecidas e que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

Neste sentido, percebemos que os entraves e as resistências cristalizadas no ambiente acadêmico são a corporificação dessa herança. A pesquisa acaba entrando no âmbito do modelo e do método. A imagem que se forma do pesquisador, pesquisadora, é aquela que segue os padrões estabelecidos pela academia, fechando qualquer tentativa diferenciada em se pensar o sentido da pesquisa. Forma-se, assim, o altar do saber, onde os rituais e a obediência a esta forma de se conceber ciência ganha uma dimensão reducionista, o que acaba perpetuando uma prática não reflexiva, ganhando força e se cristalizando, também, em nossa formação.

Acreditamos que não é possível desconsiderar o quanto somos frutos de nossos contextos e que, frente a uma visão de mundo compartimentada, é natural o estranhamento a uma abordagem diferente e que foge ao que já está construído/instituído.

A contribuição de Kuhn (1998) é, para nós, norteadora, porque proporciona uma compreensão sobre a importância da ciência normal, seu acréscimo para o desenvolvimento da sociedade e a consequência desta prática que reduziu a pessoa humana a uma coisa, abafando, assim, outras representações subjetivas. Ou seja, o Paradigma Cartesiano buscou dar conta da realidade friamente, numa posição supostamente neutra e distante.

Durante muito tempo, fazer pesquisa entrou na arena das dualidades como quantidade e qualidade, teoria e empiria, métodos e técnicas, o que nos remete a este pensamento

dicotômico e segregador. Muitas pesquisas, no afã de se localizar como legítimas, explicavam o caminho metodológico como qualitativo repetindo o que já se havia estabelecido como aceito. Viés constataativo, quando as urgências solicitam proposições e reflexões que apontem para questões transformadoras e emancipatórias.

Pesquisas do tipo etnográfica, de orientação feminista e étnicas configuram orientações contemporâneas para o caminho teórico e metodológico dos processos de investigação (GODOI, 2008).

Diante dos nossos encontros e estudos percebemos como a força de um paradigma se entranha nas compreensões quando, por exemplo, os debates vivenciados, muitas vezes, revelam o quanto as posturas, que são assumidas, ainda entram em conflito com os desejos de um novo agir. Não localizamos nesse movimento uma fragilidade, uma vez que mudar significa mergulhar num ritual de passagem que só se efetiva de forma saudável e significativa quando se reconhece, radical e visceralmente, aquilo que se acredita ser necessário (re)significar. A partir destas argumentações, fica menos árido compreender o caminhar e nos enxergar como sujeito responsável nas construções e atitudes diante do movimento de investigação como processo vivencial.

Refletir sobre esta herança cartesiana inquieta-nos a uma busca epistemológica que considere o SER como participante do planeta, não como parte separada, mas como integrante neste sistema de rede e coparticipação, como nos alerta Capra (1996), quando nos fala sobre o conceito de complementaridade, ou seja, revela a força das interseções nas relações. Não são mais os opostos, os polos, mas sim o meio, o que está em comum. São os diálogos entre estes opostos. Seria conceber a existência a partir de uma perspectiva ecológica, ter o compromisso e a consciência harmônica entre o desejo, o processo e o objetivo de vida. O desejo instigante e pulsante em transcender o que está posto e desvelado, a curiosidade criativa em buscar o sentido de uma

existência que valha a pena ser degustada. O processo através de uma postura humana e solidária diante da vida em qualquer contexto com o objetivo de ser feliz e proporcionar felicidade ao outro, à outra.

Como é preciso, na relação com a pesquisa, delinear um contexto/ realidade, uma temporalidade, buscamos estabelecer uma relação reflexiva entre as trajetórias e os sentimentos presentes nas narrativas de pessoas com deficiência e os elementos históricos da Educação Especial.

A partir das narrativas é possível perceber as relações de enfrentamentos e superações e o quanto os movimentos da pessoa com deficiência tomam mais corpo no universo das lutas, da exigência por direitos e por uma proposta que garanta a perspectiva de sua aceitação. Daí, percebemos que cada uma das perspectivas presentes no jeito como encontram pautas para viver tem jeitos diferentes de pensar, sentir e agir.

A partir dessas considerações, compreendemos que a presença da pessoa com deficiência no mundo, nas associações, configura o estar no palco de lutas, espaço criador de um campo epistemológico, político e educativo específico, que estabelece a sinergia de diferentes fronteiras. Um esforço coordenado de subsistemas que formam uma unidade complexa, potencializando um esforço colaborativo na construção do espaço de convivência humana.

Ao dançar com os pensamentos e localizar o jeito como se vive, é possível perceber que muitas das práticas entre os homens e as mulheres, meninos e meninas, precisam cada dia mais estabelecer uma conexão com nossa energia vital. As responsabilidades sociais não se distanciam quanto ao fato do saber lidar com o humano. Ao contrário do que se pensa, falar ou viver nessa perspectiva significa compreender e reconhecer a dimensão humana e suas tensões – homem e mundo, natureza geográfica/física e a social/afetiva/cultural. Muitas vezes, quando se faz referências à responsabilidade social, as práticas efetivam mais questões em relação às políticas de projetos para

se desenvolver trabalhos com pessoas, do que com as próprias pessoas.

Com o sentimento de que na relação com o outro é possível estabelecer mais potencialmente a humanidade, nos perguntamos se diante da pessoa com deficiência, quando muitos partem de uma ideia construída por uma humanidade individualista e com sentimento tão cruel e excludente, como seria possível vivenciar essa embrionária tarefa de com-viver? Olhar para o outro, a outra, nessa direção, revela marcas que, aparentemente contraditórias, possibilitaram o crescer das conquistas da pessoa com deficiência. Na busca de se afirmar o que a pessoa com deficiência encontra na maioria das vezes é a negação do seu reconhecimento como sujeito de possibilidade e cidadania, e desse embate cria, na luta, uma força vital para renascer, ressurgir. Então, as vivências são forças opostas, os conflitos, as contradições os tornam sujeitos de descoberta e potencializa a criatividade. Seja pela dor ou pela sensibilidade, as pessoas com deficiência nos dizem “muito prazer eu existo”.

Nessas coordenadas, as pressões geradas pelas trajetórias individuais, que por sua vez são sempre coletivas – um movimento dialético entre o singular e o plural – vinculadas pela dor ou pela solidariedade, mas, sobretudo mediada pelos afetos, impulsionaram relevantes mudanças no reconhecer esse outro, a pessoa com deficiência, como sujeito de possibilidade.

Essas e outras descobertas foram sendo reveladas durante a caminhada metodológica na direção e no sentido da escuta para, a partir das narrativas, trazer os sentimentos e as atitudes que definem as dimensões da educação e da escola, do trabalho e da afirmação de uma pessoa ativa, da família e relações de pertencimento.

A estratégica metodológica das narrativas possibilita compreender os contextos em que as histórias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações das pessoas e suas histórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Para leitura do texto escrito das narrativas, o lugar onde a análise

busca perceber elementos marcantes da história da pessoa com deficiência, evidenciando, em sua trajetória, o enfrentamento e a superação para viver, o trabalho fundamenta-se na análise da conversação e da fala, segundo Meyrs (2002).

A entrevista narrativa pensada por Fritz Schütze (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) parte do princípio de que a narração possibilita identificar em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. Ela não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante, mas de compreender os contextos em que as suas biografias foram se construindo e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações das pessoas que contam coisas de sua vida. Muito embora os informantes sigam uma linha de tempo, ela não se efetiva linear e é possível perceber seleções de vivências que marcam sua história e considera relevante, estabelecendo idas e vindas durante a narrativa. Os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados colocam a possibilidade de romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas. Os textos narrativos sobre as vivências, por sua vez, nos permitem identificar as situações experimentadas pelos informantes, as emoções e as ações como que se imprimem nas alternativas construídas para viver a superação e fortalecer o movimento de criação, como nos apresentam os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002).

A pesquisa, a partir do contar de momentos importantes na história de pessoas com deficiência, buscou uma perspectiva de investigação onde os momentos em que estivemos junto com os informantes não se constituíram, meramente, na hora de coletar dados, semelhante a uma relação que mais parece uma situação vampiresca. A escuta sensível tem como intenção descobrir, na vivência e nos sentimentos produzidos por elas, o que nos revelam sobre o seu estar no mundo e o que tem sido debatido na área da Educação Especial.

Compreender a realidade, na qual a pessoa com deficiência se encontra inserida, é um dos desafios presentes na história da Educação Especial e as diferentes situações e relações

estabelecidas numa determinada realidade têm proporcionado, a partir de uma análise crítica, consideráveis contribuições.

Na sua maioria, as definições sobre as questões norteadoras para a Educação Especial estão definidas por marcos legais que pouco, ou quase nada, revelam as lutas sociais que determinaram o viés das mudanças na área em questão. Tais considerações buscam, ainda, fundamentos para situar uma leitura crítica, reflexiva e propositiva da realidade educacional e o entendimento sobre o que vem a ser especial e como o que foi construído a partir dos movimentos sociais (re)definem as práticas sociais e escolares na vivência com a pessoa com deficiência (SANTOS, 2007).

No lugar onde se deparam com os desafios de se afirmar no mundo, de aceitar e ser aceito, a pessoa com deficiência produz registros a partir de outros parâmetros e proposições, motivo pelo qual, navegamos sobre reflexões acerca do espaço onde o conhecimento é produzido e reconhecendo o lócus de sua produção a partir da valorização de um saber produzido na vivência.

Sobre as narrativas que este texto partilha e sua organização, os informantes são duas pessoas da cidade de Caruaru e que estão vinculadas a associações que lutam pelos seus direitos. A escolha de pessoas que participam de associações está relacionada com o fato de que

Os espaços de contestação são os palcos de lutas onde se forjam novas significações, novas identidades, novos conteúdos e significados aos lugares, novos territórios... da rua, da praça,... onde os sujeitos coletivos exercitam a cidadania, uma cidadania, autônoma e não tutelada (BATISTA, 2007, p. 170).

Vivenciar a perspectiva que deseja colocar a pessoa com deficiência na rota da vida impulsiona, sobretudo, estudos que reflitam essa problemática, permite a percepção da força mobilizadora dos movimentos que ela produz e suas capacidades

de constituição nos ambientes definidos para as possíveis convivências.

Nesse contexto, entendemos que o navegar dessas questões se apresenta, fundamentalmente, como uma vivência que proporcione um olhar e um agir que compreendem as relações, os sujeitos e suas produções, a vida e sua dinâmica. Um exercício constante da criticidade na leitura do mundo, do fortalecimento da sensibilidade nas relações humanas e a vivência cotidiana da criatividade para as transformações sociais.

A partir das narrativas tivemos, também, como intenção provocar a necessidade de perceber o quanto uma proposta de espaços sociais e educativos que coloca a vida como centralidade ética, ecológica e educativa é capaz de semear o processo de formação humana capaz de desenvolver os potenciais criativos, a liberdade intelectual e a singularidade dos seres (GONSALVES, 2009).

Nessa direção revelamos que a organização dos espaços de convivência social precisa apresentar proposições reflexivas mais amplas, capaz de considerar, fundamentalmente, no fio dessas elaborações, um olhar sobre os grupos de pessoas com deficiência, localizando os discursos correntes da exclusão social (SANTOS, 2007).

Pensar em políticas de inclusão nas dimensões educativa e escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua condição física ou cognitiva, por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades. Ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade historicamente esteve submetida. Os modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural existentes durante muitos anos colocaram as pessoas que constituem os grupos de minorias numa situação de confronto,

no caso aqui tratamos as pessoas com deficiência e que por sua vez, também, engrossaram as fileiras dos excluídos socialmente.

Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade e discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar (SANTOS, 1999).

A consolidação de uma percepção que muda a centralidade da prática implica em mudar a prática tutelar, assistencialista existente em tempos tão distantes, mas ao mesmo tempo ainda tão presente. É urgente atentar para o tecer de políticas mais humanas e humanizadoras, que caminha para uma percepção da pessoa com deficiência como gente, sujeito social que dança entre o ser individual e o ser coletivo, sem violentar nenhuma dessas duas condições.

Nessa direção, a perspectiva de um paradigma precisa ser científico e social, referenciada a partir das proposições de ciência presente no discurso sobre as ciências do pensamento de Boaventura de Souza Santos que imprime um lugar diferente para a vivência dos processos de investigação e construção de conhecimentos. Implica pensar ciência, seu lugar de produção e os sujeitos que o produzem a partir das múltiplas dimensões e linguagens no desvendar dos elementos e das emoções com os quais coordenamos nossas ações no mundo (MATURANA, 1998).

O trabalho com as entrevistas foi sistematizado a partir das gravações realizadas durante as escutas e em seguida transformamos o texto falado numa narrativa escrita. A tarefa de contar a história de outra pessoa e revelar aquilo que faz sentido e é relevante para o trabalho foi uma vivência singular e emocionante. Dos tantos sentimentos experimentados ao longo da pesquisa nos momentos das entrevistas, destacamos dois: a confiabilidade para contar vivências relevantes na vida, por vezes dolorosa de recordar; o desejo de contribuir com as discussões que são pensadas e direcionadas a pessoa com deficiência.

Nas linhas que se seguem, as duas de nossas escutas que, como foi dito lá no começo de nossa conversa, nos revelaram mais lições e desafios à percepção e atitude para a dança da vida com o outro.

Assim, agradecemos aos nossos informantes pela autorização para no momento de contar a história revelar seus nomes, suas identidades. Mais uma expressão de traços significativos para o vínculo e a visibilidade, a partir de determinadas estratégias metodológicas, entre pesquisa e o universo de sua investigação, e vamos então às suas histórias.

A VIDA NO COMPASSO DA AFIRMAÇÃO - A MÚSICA E A LEITURA DELINEANDO UMA COMPETÊNCIA FELIZ E SUAVE DE SENTIR O MUNDO

Sivanildo Teodoro da Silva é um jovem de 26 anos, o que significa que esse risonho rapaz veio ao mundo no ano de 1985, precisamente no dia 16 de setembro. É deficiente visual de nascença. Para nos contar sua história, começa dizendo da sua família e de como aconteceu a vinda deles do sítio para a cidade onde nasceu – Caruaru, o coração do agreste pernambucano, a maior cidade do interior de Pernambuco.

Conta-nos Sivanildo que tem um irmão mais velho que ele quatro anos e que também é cego. Seus pais são de Riacho das Almas, cidade que também fica no estado de Pernambuco.

A vinda desse jovem para Caruaru aconteceu a partir de uma informação chegada em sua família por uma mensageira – sua prima. Ela estudava em Caruaru numa escola chamada Duque de Caxias e lá existia um trabalho com cegos chamado sistema braile. Assim, aconteceu o encontro com o instrumento de leitura e escrita para cegos. Nessa época seu irmão tinha entre 4 a 5 anos e ele era recém-nascido. Com a notícia de tão especial mensageira, surgiu a ideia da mudança de sua família. No coração, seus pais desejavam proporcionar uma maior assistência

para seus filhos: *“vieram acreditando que nós teríamos na cidade de Caruaru um lugar para estudar e uma cidade mais estruturada para acompanhar suas necessidades”*.

Seu irmão iniciou os estudos e depois com cinco anos, também, começou a se alfabetizar no sistema braile. Diz que, para ele, esse processo significou o que estudar é para qualquer cidadão. Que essa experiência foi configurando o processo de adaptação.

A princípio, diz Sivanildo, que pelo depoimento da sua mãe, ela veio meio desacreditada, *“achava que era difícil a gente aprender a ler tantos pontinhos. Ela veio conhecer e teve essa impressão”*. Mas, esse sentimento não impediu a vinda da família. Essa superação, dos seus pais, mostra que a luta e a vontade de buscar novos horizontes para o crescimento dos filhos foi estímulo e preparação para a capacidade de viver a vida:

Nós fomos progredindo e conseguindo ler e escrever como o sistema permite. Na escola fizemos novas amizades e conquistamos a liberdade de andar sozinho, aprendemos a usar a bengala, a exercitar nossa autonomia.

A escola, na sua compreensão, foi um ponto crucial no seu crescimento. Nela iniciou os estudos e como havia a sala de ensino especial dentro de uma escola regular em sua leitura, essa situação proporcionava aos outros alunos, alunas, que estavam na escola, a conviver com alunos, alunas, cegos e aos cegos, por sua vez, ter contato com as pessoas que enxergam. Situa como uma experiência que desafia o reconhecimento do outro. Relata que ficou na sala especial até a segunda série e que só depois, a partir da terceira série, foi para sala integrada. Acrescenta ainda que os próprios professores, professoras, também, diante desse contato, poderiam tomar consciência da existência deles como sujeitos de aprendizagem e que era necessário saber lidar com alguns instrumentos didáticos nas atividades escolares diferentes do que estavam habituados com os alunos, alunas,

videntes. Lembra que os professores, professoras, das salas onde eram integrados, ditavam na sala de aula a matéria que estava sendo escrita no quadro, e que isso provocava nos alunos, alunas, a vontade de ajudar:

eu sempre tive apoio dos amigos que me auxiliaram, com o material do colégio. Tanto no ensino fundamental, quanto na escola onde fiz o Ensino Médio; continuei conseguindo me adaptar muito bem e as pessoas também. Claro que a gente encontrou algum preconceito, às vezes tem professores que não dão a atenção tão especial que necessita como, por exemplo, numa aula como a de matemática, ele tem que explicar para os alunos o que tem no quadro e depois tem que dar uma atenção melhor porque a gente vai eliminar algumas coisas, lembro do estudo com gráficos que não dá para pegar na hora da explicação; talvez não eliminar, mas adaptar; como também existe, na minha trajetória, professores que não quiseram dar uma atenção tão grande. Mesmo assim, considero significativa a experiência, pois também existiram aqueles que me motivaram.

Situa que em 1993, 1994 a reinauguração da biblioteca do setor braile. Esse espaço chega na sua vida com uma importância relevante para sua realização pessoal e profissional. Com a reabertura da biblioteca ele teria mais um lugar para frequentar, seu hábito e gosto pela leitura era uma característica e com a biblioteca funcionando aconteceria seu encontro com o que mais lhe daria prazer de viver – a música. Remonta essa vivência com expressão de contentamento e até o tom de sua voz muda quando coloca que ganharam um teclado, na biblioteca, momento em que surge seu grande interesse pela música. Lembra que, mesmo antes de ir para escola, já tocava algumas coisas. Mas foi em 1997, quase quatro anos depois, que decidiria entrar numa aula de teclado, o que aconteceu na Fundação de Cultura de Caruaru.

Desde pequeno foi leitor da biblioteca, um gosto que lhe proporciona anos mais tarde se tornar funcionário. *“Esse lugar faz parte da minha vida porque eu cresci aqui e os primeiros passos no teclado também vieram das conquistas desse lugar”*. Ao relatar isso se lembra da professora Gerusa e de sua importância no encontro com o braille e com a música. Ela estava à frente do setor braille e tinha um conhecimento de música. Diz Sivanildo que ela lhe deu uma grande força. Estava com 12 anos, idade com a qual se envolveu fortemente na aula prática do teclado. A professora Gerusa já havia partilhado com ele o que sabia. Assim, dois anos se passaram e foi para outra escola, particular. O desejo de aprofundar ainda mais seu conhecimento sobre o teclado o levou a começar, de fato, no ano 2000 sua carreira de músico e hoje faz mais de 11 anos que atua na área da música.

Depois que terminou o Ensino Médio, chegou seu primeiro emprego: o trabalho na biblioteca municipal, citado anteriormente. Passou de leitor a funcionário, porém, continuou sendo leitor, mas de outra forma, a partir desse momento com uma prática mais assídua e com outras responsabilidades.

Em 2006 decidiu fazer faculdade e iniciou o curso de psicologia. *“Enfrentei algumas barreiras por falta de material em braille ou digitalizados, mas consegui com a ajuda dos colegas que gravavam os textos para mim”*. Concluiu o curso agora em 2011. Foi no mês de novembro que defendeu o seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Não foi uma tarefa fácil e frente aos fatores mais diversos que se pode imaginar, destaca a falta de material em braille para pesquisar sobre sua temática de investigação, seu objeto de pesquisa:

acho que foi um dos maiores motivos pelo qual eu não desisti de fazer o trabalho. A carência de material para o nosso conhecimento me fortaleceu e na minha justificativa eu digo isso; o meu embasamento teórico foi pequeno, pobre, por não haver tantos teóricos que falassem sobre meu tema.

Hoje está com o curso concluído e sendo músico, se considera bem realizado. O curso de psicologia concluiu pela Faculdade do Vale do Ipojuca – Favipe - e o de música no Instituto Musical Vila Lobos da professora Lourdinha Troeira.

Do encontro com a música diz uma frase interessante: *“não foi a música que nasceu comigo, eu nasci com a música”*. Hoje é habilitado e tem carteira da ordem dos músicos. E ela, a música, sempre esteve presente em sua vida. Coloca em ritmo de alegria que:

de TV nem tanto, mas rádio eu e meu irmão passávamos praticamente 24 horas no ar se deixasse. Só desligávamos o rádio para dormir mesmo. Nós cantávamos e lembro que pegávamos garrafa de qualquer coisa para fazer de conta que era microfone; ficávamos batendo, sempre buscando coisas que nos direcionasse para música. Essas eram as coisas da minha vida antes de ser realmente um músico. Depois da descoberta do teclado, eu ingressei mesmo e mudou muita coisa; eu me realizei por completo, eu amo a música de paixão.

Apresenta sua relação em família como um privilégio. Que nela, dentro da medida do possível, aprendeu e sempre soube lidar com essa questão da deficiência. Sua família é para ele motivo de satisfação e afirma que, nela, nunca foi tratado como o bichinho, ou coitadinho. Seus pais não costumavam privá-los disso ou daquilo pelo fato de não enxergarem; ou de fazer as coisas por ele e pelo seu irmão. Na medida do possível, sempre tiveram apoio dos seus pais, da família.

Diz que gosta de brincar com seus amigos e que, hoje, tem uma realidade diferenciada. Coloca que tem uma banda no Recife que se chama Segnos e todos os componentes são cegos. No grupo os momentos de brincadeira entre eles são engraçados, embora exista o ditado que diz que toda brincadeira tem um fundo de verdade:

se falo das minhas experiências e da deles enquanto morar na capital e eu no sítio, considero que é muito interessante porque pensam que existem diferenças muito grandes e que eu tenho muitas limitações.

Nesse momento cita o exemplo de aprendizagens partilhadas com seu pai: *“ele sempre correu vaquejada, sempre tinha cavalo e eu pude andar nele”*. Coloca que muitas vezes viveu coisas que muitos colocam como sendo impossível para um cego. Situa essa experiência e confronta com uma situação que diz considerar engraçada *“quando preciso pegar uma mototaxi, que não é de um motoqueiro conhecido, ele tem medo de me carregar”*. Na cidade de Caruaru existe serviço de taxi realizado por carro comum, e por motoqueiros – o chamado mototaxi. Nesse exemplo, é possível perceber que para as pessoas que não partilham de perto as capacidades de uma pessoa com deficiência a credibilidade fica comprometida. No caso, andar a cavalo se concedeu, além de um prazer grande, o equilíbrio quanto a determinadas necessidades.

Na relação com os amigos da banda, mesmo sendo um grupo de cegos, o fato de ser de sítio implicava num saber menor. Essa experiência remonta os ensinamentos do seu pai, que também os ensinou a andar de moto e *“nós não temos nenhuma dificuldade em relação a isso”*.

Para Sivanildo, a convivência vai mostrando que muitas vezes seus próprios pares pensam que sua trajetória era mais difícil e *“a dificuldade de quem não convive com a gente, não está apenas entre cego e não cego”*. Existem leituras complicadas em vários grupos e acrescenta: *“eu não sei nem se a palavra é essa, mas temos o preparo de fazer com que as pessoas... de ensinar para que as pessoas aprendam a conviver com a deficiência e com o deficiente”*.

Quanto à questão do Ensino Superior, sua chegada à faculdade, se constituiu em mais um tempo no percurso de sua escolarização. Afirma ser outro mundo, totalmente diferente do que já havia vivido e,

eu confesso que na primeira semana eu me senti estranho, me senti com medo, estava realmente partindo para um mundo diferente, pessoas novas que eu não conhecia e a faculdade em si não tinha nada adaptado de material em braile e eu teria que conseguir a forma de estudar.

Confessa que foi conversando e buscando os caminhos mais significativos que encontrou, junto com os professores, professoras, possibilidades de superação da estrutura que encontrou. Coloca que, no geral, as instituições abrem as portas para que as pessoas com deficiência estejam sendo contempladas, mas as condições para essa inserção é outra história. Assim uma das estratégias foi através de e-mail. A informatização tem proporcionado muitas autonomias.

Eu sempre falei que eu tinha que estar com computador, fosse no trabalho ou na própria faculdade mesmo por uma questão de estar nas redes sociais, por ser uma necessidade, não uma vaidade, era a minha base pois com ele checava e-mail, digitava os trabalhos para facilitar a interação com os professores porque poderiam ler meus trabalhos.

Diz que, na experiência com a escola básica, muitas vezes existia o professor, professora, itinerante que fazia a interlocução entre os alunos, alunas, e a promoção da igualdade, mas na faculdade não! A mediação foi possível pelo fato de estar com o computador e sua familiaridade com essa ferramenta facilitava para que os professores, professoras, tivessem acesso às suas produções.

No Ensino Superior continuou com sua capacidade de saber estabelecer vínculos afetivos, fazer amizades, que foi mais uma construção de possibilidade para conclusão do seu curso. Lembra-se de amigos que deixavam seus afazeres para pegar seu Mp3 e fazer as leituras das apostilas, gravar para que ele estudasse, *“foi o que me ajudou, também, a concluir meu curso”*.

Essas relações são adjetivadas por Sivanildo como sendo muito boas e foram, como conquistas, pois

não é fácil você ter a deficiência e se inteirar e ganhar essas amizades que se dispõem a ajudar, a fazer parte desse crescimento porque a partir do momento que meus amigos estavam crescendo profissionalmente existia o que na minha leitura é o exercício da humildade pois eles não pensavam só neles, existia toda uma contribuição para que eu pudesse chegar onde cheguei.

Olhando para sua história se considera um vitorioso. Não é fácil esse tipo de construção. Basta olhar para a história da sociedade e localizar os marcos que existiram em relação à pessoa com deficiência. Na antiguidade, as pessoas que nasciam com deficiência eram abandonadas para que morressem, isso foi mudando por conta das conquistas, do reconhecimento desse ser na sociedade.

No caso dos cegos, acentua que isso foi sendo adquirido com o sistema braile, com a luta pela criação de condições do cego se afirmar no mundo, tudo aquilo que oportunizou ao deficiente estar incluído numa sociedade.

No fio dessas colocações, retoma seu sentimento de vitorioso porque pode construir sua vida acadêmica e musical:

os sonhos que almejei eu consegui conquistar. Não parou por aqui, até porque se eu disser que sim não estaria sendo ser humano, porque todo ser humano sonha e temos sonhos e coisas para realizar. Já penso numa pós, apesar de ainda estar com a cabeça esfriando agora da história do TCC. Risos.

Do que deseja como novos projetos, revela que continua pesquisando e quer fazer sua pós-graduação; que pretende investir, cada vez mais, na música. Diz: *“Eu já tenho dois planos para 2012, piano eu quero investir mais em piano, ou acordeom, sanfona.*

A música me toca, pois como disse em outro momento a música não nasceu comigo, eu nasci com a música”.

Essa relação é muito interessante para ele, que fez Psicologia, a princípio, pelo fato de em Caruaru não ter música. Que começou com 18 anos e não tinha tanta independência como tem hoje, quando se refere a viajar sozinho. Teria que ir para Recife e ele mesmo não acreditava que poderia fazer isso. Assim, resolveu fazer um curso em Caruaru mesmo e não gostaria que fosse uma escolha em vão. Seus projetos de vida sempre foram escolhidos com sentido e significado, portanto *“precisava ser uma que eu me identificasse e eu gosto bastante de psicologia”*.

Agora quando o assunto é música, então a história é outra. Diz com largo sorriso e expressões de profundo prazer, abrindo os braços no ar e recostando o corpo na cadeira em posição de conforto: *“a música não escapa de mim”*. Para ele, a música faz muita coisa, uma delas é que ela marca, faz lembrar de épocas vividas, de pessoas com quem partilhou momentos significativos.

Sobre o trabalho e a relação que ele possibilita, retoma a questão da biblioteca e que o fato de passar de um simples leitor a um funcionário o deixa feliz e com sentimento de muita responsabilidade. A biblioteca passou por várias mudanças de espaços e gosta do compromisso que a leitura produziu em sua vida. Lá nos seus 10 ou 11 anos o compromisso era o de ler, sentia prazer de ler. Mesmo com a mudança de local acompanhava a biblioteca.

Numa dessas tantas mudanças quase que a biblioteca era desativada, *“mas conseguimos o espaço da estação ferroviária e eu dei total força na mudança, de organização de livros”*. Com essa afirmação evidencia que sua presença foi muito importante, pois ele conhecia o acervo como poucos e com isso surgiu sua indicação para atuar como funcionário. Agradece essa oportunidade à professora Gerusa. Foi por intermédio dela e de sua compreensão de que sendo um espaço para cegos, uma biblioteca braile, seria necessário alguém com essa identidade, que o trabalho deveria ser conduzido por um deficiente visual.

Nesse momento, a pessoa revestida de condições para assumir o cargo seria Sivanildo.

Comenta que hoje, depois de muitas lutas e conquistas para o reconhecimento do espaço da biblioteca braile e do que ela significa para a comunidade que a frequenta, tem um acervo bom. É certo que ainda precisa ser melhorado. O acervo é carente em muitas áreas, por exemplo, na aquisição de equipamentos de computador para trabalhar com os programas de voz para converter o texto escrito em texto falado e uma impressora em braile. Reforça que a biblioteca estadual já imprime material em braile e alerta para o que isso proporciona aos cegos nos processos de escolarização e de cidadania.

Da sua história, gostaríamos de fortalecer o que significa sua vida no antes e depois da música. Lembra que foi junto com seu irmão e um amigo que criou de início o grupo musical em Caruaru. Ele, o irmão, o amigo Sandro e a amiga Socorro criaram o seu primeiro grupo musical. Na verdade,

tínhamos dois grupos, o TRIO DA PAZ que fazemos eventos religiosos, casamentos e outras festividades da igreja católica e o VISÃO SERESTA que toca MPB, a parte popular e outros estilos de música, acabou que não foi dada continuidade ao grupo e eu juntamente com meu irmão prosseguimos com outras pessoas e formamos o VISÃO MUSICAL que até hoje existe e a gente toca aqui em Caruaru. Fazemos parte gospel e parte popular.

Há, apenas, três anos, surgiu o curso de teoria musical em braile na cidade do Recife. Sivanildo logo foi fazer em busca de mais uma formação. Lá, com a parceria de mais um amigo, outro cego, criou a banda Segnos. Dessa criação, conta que o professor Milton Cunha é figura especial, é um grande motivador dessa ideia e até hoje está com eles, à frente da banda. Comenta com muita alegria:

Tivemos a oportunidade de fazer alguns eventos como o de Brasília – DF onde abrimos o show de Chico Cezar, um carnaval em Goiana; tocar nosso primeiro carnaval em Goiana, a última cidade de Pernambuco já chegando na Paraíba e foi o máximo porque logo após o show de Dudu Nobre, quando o cantor estava terminando o show dele, subimos no palco para montar nossa banda e passamos a conhecê-lo.

Essa lembrança mostra a mudança total que vivenciou, pois deixou de cantar em casa com as garrafas para ter oportunidade de subir aos palcos e conhecer grandes nomes da música.

O ano de 2011 foi para ele e os seus pares um marco histórico porque no São João de Caruaru, uma honra tocar na sua cidade, teve o camarote da acessibilidade. Nele trouxeram o Dudu Braga, filho de Roberto Carlos e que acabou tocando junto com a banda. Grandes conquistas no depois da música em sua vida contribuíram para seu crescimento profissional e realização pessoal.

A relação música e leitura são duas práticas fundamentais na vida desse jovem. São marcantes e com certeza fizeram parte da construção de um ser humano singular.

O PERCEBER A VIDA E SUA DINÂMICA A PARTIR DOS ELEMENTOS DO SAGRADO - A ESPIRITUALIDADE E AS TRAJETÓRIAS DE CORAGEM NA ARTE DE ESPERANÇAR

Seu nome é Lilian Karla Sales de Melo, nasceu em Osasco - São Paulo, no dia 27 de agosto 1983. Uma mulher de cabelos longos e expressões fortes. De olhos atentos e comunicação aguçada. Aqui contaremos um pouco da história de uma mulher que é surda desde que nasceu e que gosta de começar a dizer de sua chegada ao mundo relatando sobre sua mãe e a chegada à maternidade: *“A minha história começou pela da minha mãe no*

momento do meu nascimento que aconteceu em São Paulo". Na maternidade, em contrações, que anunciava o processo de sua chegada, diz que o médico demorou a aparecer e seu atraso fez com que sua mãe esperasse um tempo até ela conseguir nascer. Essa lembrança parece significativa, a faz sentir como sua mãe era forte e saberia esperar junto com sua filha. Diz que tem um irmão e uma irmã. Eles são ouvintes.

Retoma sua história e conta que, mais ou menos com dois anos, nos momentos ainda no berço, sua mãe chamava: Lilian! Em suas expressões é possível traduzir que a voz de sua mãe cantarolava seu nome, pausadamente e com tom suave. Mas não vinha resposta ou movimento de que sua filha a escutava. A mãe chamava várias vezes pelo seu nome, mas sem resposta. Diz que seu pai também chamava por ela, mas nada acontecia. Sem resposta ou movimento, ela só quietinha. Essa situação fez com que seus pais se preocupassem e assim foram ao médico. Nos exames, o corpo dizia que estava tudo normal, mas encontraram o problema na audição. Conta que sua mãe ficou muito triste. As expressões que faz no rosto descreve o que Lilian nos diz pelos sinais. Essa é uma das coisas que são significativas na comunicação do surdo, o quanto existe uma sintonia entre os movimentos das mãos e o seu corpo como um todo. Sua inteireza comunicativa é singular. Falam com todos os movimentos. Os olhos, a boca, a posição na cabeça. O que os sinais dizem recebe o trato das diversas expressões.

Conta que a surdez era profunda e que diante do diagnóstico sua mãe diz:

e agora meu Deus, minha filha! Como vai ser para ter futuro, trabalhar, fazer faculdade, se desenvolver e assim ter uma vida melhor'. Minha mãe ficou pensando, pensando e depois voltou para casa. Então começaram os cuidados especiais. Pesquisaram sobre, e buscaram espaços para possibilitar meu desenvolvimento.

Na procura surge a escola. Nesse lugar muitas seriam as angústias e os desafios que precisariam ser superados por Lilian e sua família. Um deles era o não saber lidar, conviver com a diferença, no caso da surdez. Revela que na convivência com a escola se davam conta cada vez mais da necessidade de dominar a língua de sinais – Libras, língua oficial dos surdos. Se nos diversos espaços sociais não encontrar pessoas que saibam Libras, compromete o elo comunicativo; na escola isso tomava corpo de uma maneira mais perversa.

Então, o processo de escolarização foi um grande ponto de partida. Vai para a escola e o caminho segue seu curso. Conta que, na experiência com esse lugar, seguia sempre da primeira a terceira série. Aqui se tem uma surpresa, o significado de sempre voltar para primeira série. Esse seria um movimento de muita repetição na vida escolar daquela garotinha. Chega um momento que a inquietação da sua mãe faz com que ela questione:

Por que as outras crianças vão passando de série em série, se desenvolvendo, recebendo os certificados e para minha filha é diferente? Não quero isso para minha filha. Qual motivo dela sempre voltar para a primeira série? O que acontece que nunca passa da terceira? Não quero isso para minha filha, quero que ela se desenvolva que tenha o direito de avançar.

E chega o momento da decisão: colocar a filha numa escola particular junto com ouvintes. Mais uma experiência difícil e que plantou, com raízes cada vez mais profundas, o sentimento de desrespeito à sua diferença. Não existia professora que soubesse se comunicar com ela, muito menos a presença de intérprete. Tudo acontecia pela fala e ela não ouvia, por isso sem compreender as coisas, sem ter assegurado seu processo de aprendizagem, ficava sempre de fora dos encontros com o saber e os sujeitos que o produz. Se nas origens saber e sabor não se separam, se no verbo latino *sapere* significa tanto saber quanto ter sabor, como nos diz Rubem Alves, no caso de Lilian pode-se dizer que foi amargo.

A nova investida na escola foi diferente no trato e nas conduções, mas não menos perversa que a anterior. A ocupação agora era ficar riscando e desenhando. Ela até passava de ano. Foi sendo aprovada até que chegou à quarta série. O que seria, então, o que qualificamos como perverso? É que na realidade não havia aprendizagem. Lá na escola eles a ocupavam, mas escolarizar era outra história. Se lá atrás ela não passava da terceira série, aqui foi adiante, no entanto, em que condição. Nas duas situações, ausência de uma escolarização pautada na aprendizagem, no desenvolvimento intelectual e cultural. Pouco poderia se dizer inclusive do afetivo, pois sequer conseguia estabelecer vínculos significativos, uma vez que a comunicação inexistia e assim não se dava a interação. Nem precisava fazer prova, passava e pronto. Destinavam àquela criança atenção mediada pela piedade. Era a coitadinha, sendo assim para fazer com que ela fosse submetida à avaliação. O que a escola proporcionava a Lilian se assemelhava à caridade de permitir que ela convivesse em ambiente escolar.

Frente a experiências tão desgastadas e desrespeitosas, a família pensa que se naquele lugar ela não conseguia se desenvolver, aprender a ler, escrever, não tinha possibilidade de se relacionar, então mudariam de cidade em busca de outra possibilidade para viver.

Em Caruaru não tem escolas só para surdos, existem muitos problemas, os surdos ficavam junto com os ouvintes e a dificuldade era maior. Se tem um intérprete fica junto com os professores e o jeito de trabalhar não é significativo.

Pode ser localizada, nessa situação, a grande inquietação de Lilian quanto a poder contribuir para que outros surdos possam ter uma vivência diferente da que ela e muitos outros tiveram, como pode ser lido, à medida que ela vai contando sua trajetória. Ela busca com a Associação de Surdos o reconhecimento do que tem sido a produção da cultura surda, sua língua e seus direitos

de fazer parte de uma comunidade que tem uma identidade e uma identificação, que pertence a um mundo diverso e plural.

Foi então que retornaram para São Paulo. E mais uma vez a procura por uma escola que pudesse ajudar no seu desenvolvimento. Entre o tempo da procura e o encontro, a menina cresceu e agora já era uma bela mocinha. Colocaram-na em uma escola especial, que era grande e atendia especificamente surdos. Em sala de aula, a garota ficava com ar pensativo, de quem estava além e no momento em que a professora fez atividades diretamente com ela, um atendimento individualizado, percebeu que Lilian não conseguia conhecer as letras e as palavras. A professora chamou a família e em reunião colocou para os pais que ela era inteligente, sabia conversar e se expressar, mas não sabia nem ler, nem escrever, não sabia praticamente nada dos conteúdos escolares. Foi mais um momento de tristeza para sua mãe. Outra profissional entra em cena, a psicóloga. Junto com a professora da sala, conversaram com a mãe e com Lilian e disseram que não se preocupassem que precisaria voltar para a primeira série, mas se desenvolveria. Apenas precisavam nesse momento da confiança e da compreensão das duas. Quanta angústia e questionamentos por parte de sua mãe: *“como minha família vai voltar para ficar com crianças”*. Para termos dimensão do tempo e do que foi esse momento para todos de sua família, Lilian estava agora com 15 anos.

Os profissionais da escola conseguiram fazer com que a mãe compreendesse a importância dos processos para que sua filha aprendesse o português, a escrever e a ler com condições e isso implicava em passar pelo processo desde a primeira série. Mesmo com todas as explicações e justificativas estávamos diante de uma mocinha (15 anos) e que teria de estar presente com crianças de idades bem menores que a dela. A escola também precisava compreender e afirma: *“eu tinha uma vergonha muito grande, parecia criança”*.

Nas novas investidas, as afirmações das professoras: *“tenha paciência os surdos aqui são iguais”*. Lilian estaria na primeira série,

mas se desenvolveria e isso mudaria com o passar do tempo. Era importante essa retomada para poder superar questões de aprendizagem. Entre os profissionais, por quem precisou passar em seus tratamentos, teve o fonoaudiólogo com quem viveu o processo de oralização. E assim, mesmo aprendendo a língua de sinais, aprendeu a escrever a palavra e em seguida passou para o trabalho com a voz. À medida em que aprendia um já fazia o do outro. Mas o ponto de partida foi sua língua oficial.

Apesar de tantos processos vivenciados, coloca que teve a oportunidade de expandir sua condição diante do mundo. Acredita que pode e começou a se desenvolver melhor. Junto com isso, veio o sentimento de alegria. Poder folhear livros e revistas. Afirma que sua mente começou a se abrir. Era capaz de compreender as coisas. Sua professora saber libras era motivo de muita satisfação, pois aprendia a reconhecer o que significava sua língua para viver sua cidadania enquanto pessoa surda.

O trabalho dos profissionais - psicólogo e fonoaudiólogo - juntamente com os professores, professoras, proporcionaram a Lilian e sua mãe, muitas alegrias e novos sentidos para bailar a vida.

Diante do seu desenvolvimento e da construção das aprendizagens, recebe sua promoção nos estudos e chega à 5ª série. Essa época marca seu retorno a Caruaru. Dessa vez, Lilian experimenta outro tipo de sentimento diante da vida. Saber se comunicar possibilitava, cada vez mais, assumir seu lugar no mundo. Agora com 17 anos sua chegada tem outro saber, outro sabor.

Da orientação recebida na escola em que conseguiu superar seus processos de negação de escolarização, veio uma alerta:

pediam que minha mãe procurasse escolas quando chegássemos a Caruaru, que lutasse por esse direito. Que lutasse pelo direito de ter um intérprete na sala de aula e que suas necessidades fossem asseguradas. Minha mãe compreendeu e ao chegarmos ela começou a busca.

O encontro dessa escola foi com o chamado Colégio Estadual, instituição pública que já recebia pessoas com deficiência, principalmente com surdez. Mas, para surpresa da sua mãe, ao perguntar sobre a existência de intérprete recebeu da diretora da escola uma resposta que não gostaria: *“não, não existe intérprete aqui”*. Estavam diante da urgência de potencializar a luta pelo direito de ampliar o que haviam conseguido na escola especial onde estudou na cidade de São Paulo. Sua mãe e ela sabiam da necessidade de um profissional como o intérprete na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que é importantíssimo que o professor e a professora, que atua com surdos aprendam a língua de sinais. Porém, para o momento da aula é necessário o intérprete. Uma coisa não invalida a outra.

Da coordenadora da escola, o que sua mãe escutou foi que sua filha precisaria ter paciência. Isso era um sentimento que não seria o que ela e sua mãe estariam dispostas a vivenciar. A expressão paciência trazia consigo certa proximidade com: *desculpe, mas não existe muito que fazer*. O que Lilian e sua mãe aprenderam foi muito mais do que ler e escrever, elas aprenderam caminhos e estratégias que precisam ser asseguradas para a pessoa surda se desenvolver e constituir sua identidade no mundo. Mãe e filha precisariam enfrentar novos desafios diante da vida. Bateu uma vontade muito grande de arrumar as malas e voltar para São Paulo, mas o caminho foi outro. Ficaram e lutaram pelos seus direitos e com isso as conquistas foram realizadas para além delas mesmas. O que fizeram possibilitou outras trajetórias para uma comunidade. Aliás, boas lições de vida em comunhão são sempre vividas quando encontramos com as histórias das pessoas com deficiência. A vivência de um traz, no seu desvelamento, pistas para os movimentos de muitos outros.

Mãe e filha fizeram praticamente um acordo entre elas, *“agora já foi, vai estudar e vamos construir a força necessária para continuar”*. Assim, foram juntas, para a peleja da vida nos

espaços escolares. Esse lugar tem uma força muito grande para o que Lilian viveu e vive como pessoa. Nessa dança, a relação mãe e filha, família, se fez imprescindível. Duas instituições com tamanha responsabilidade diante da construção da sua dimensão humana.

Uma coisa foi se desafiar a ficar em Caruaru, outra foi o que experimentou na escola. Ela ficava na sala ou pelos cantos, sempre muito mais sozinha. Sentia de perto o que era vivenciar o preconceito e o isolamento. Apesar de estar num ambiente coletivo, seu lugar era invisível. Viveu tempos de silêncio e solidão. Das disciplinas que precisava estudar lembra-se de sua experiência com a matemática. Essa sim diz que não sabia e não entendia mesmo.

O tempo da turma e da professora não considerava o tempo de Lílían, a rapidez era vivenciada como que parecendo deixar de fora aquele que não pudesse acompanhar o ritmo definido para a aprendizagem. Como não existiam recursos e nem compreensão do que era o seu movimento e a língua para estabelecer a comunicação, são produzidos novos processos de invisibilidade: *“nas atividades escolares minhas avaliações eram bem comprometidas. Sentia muita falta de alguém para se comunicar, que soubesse Libras”*.

Com isso, foi para aulas de reforço, que aconteciam no Rotary e o professor que ensinava sabia Libras. Assim, foi caminhando, superou a 6^a, a 7^a e a 8^a série. Voltou a se sentir feliz.

Em 2002, quando chegou à escola, havia um intérprete novo, *“chega tomei um susto; fiquei muito feliz, agradei a Deus por isso”*. As aulas fluíam com outro gosto, a professora dava a aula e o intérprete traduzia para ela. Nesse momento, sinto importante registrar que embora Lilian tenha vivido todas essas questões a partir da escola, da educação, sua vontade e a maneira como ela e sua mãe consideravam o que representa esse lugar e a função social, nos evidenciam que valia a pena a busca e a construção da possibilidade. Motivo que deveria nos alertar para uma atuação e um compromisso do papel da escola e da educação

como espaços da vida, como centralidade ética e ecológica. Perceber que os vínculos que se estabelecem precisam de uma atitude de cuidado que efetive outros conteúdos, que não apenas o conhecimento de uma matéria, disciplina.

Diante das novas relações com o saber e com as pessoas, com a mediação de uma pessoa que possibilitava a interlocução entre ela e os movimentos vivenciados na vida escolar e social produziram-se outros movimentos em relação ao prazer de pertencer. E, assim, seguiu com sucesso pelo primeiro ano, segundo e terceiro. Vivenciou o processo da formatura de conclusão do Ensino Médio com muito prazer e felicidade. Uma conquista expressiva a afirmação importante para ela e sua mãe. Lilian agora estava com 23 anos.

No momento em que vai fazendo seu relato sobre ter conseguido concluir a educação básica, diz que o papel do governo nas investidas para educação, e o assegurar dos direitos da pessoa com deficiência, ainda necessita de muitas conquistas e respeito. Considera que as políticas eram atrasadas. Diz isso tomando como exemplo o que representou para ela os momentos em que não dispunha de um intérprete, que os professores, professoras, não sabiam sua língua, e o que aconteceu na sua trajetória de escolarização. Pôde sentir, na pele, o que significa se desenvolver no sentido mais amplo da palavra, quando pode contar com pessoas capazes de se relacionar com a sua cultura.

Agora, era hora de encarar o vestibular. Nem podia acreditar no que estava acontecendo. Conta que fez vestibular e não foi aprovada na primeira vez, tentou a segunda e não conseguiu. Mas não costumava desistir tão facilmente. Aos 27 anos tentou mais uma vez o vestibular e dessa vez teve êxito. Hoje segue cursando o 4º período de Pedagogia.

Na sua história outro desafio tem sido ocupar seu espaço no mercado de trabalho. Hoje trabalha em um dos hospitais particulares de Caruaru, atuando no setor que realiza o faturamento. Nessa experiência, apesar de já ter certa autonomia em relação a como lidar com os diversos ambientes, diz:

o meu trabalho é difícil, as pessoas têm preconceito, não são de brincadeiras, são caladas, sérias. O grupo ouvinte fica lá e eu isolada. Algumas pessoas chegam perto, perguntam sobre o trabalho, mas as relações são difíceis; eu faço meu trabalho e procuro dar conta das minhas atividades.

Sente que, embora já exista abertura em certas empresas, instituições, quanto à contratação de pessoas com deficiência, mesmo assim, na sua compreensão, ainda são precisas muitas mudanças para estando no lugar em que trabalha existam as condições humanas para que a presença seja uma vivência de inteireza e não uma mera concessão, benevolência.

Seu desejo pelo curso de Pedagogia foi sendo construído diante das situações que marcaram sua trajetória existencial, por isso

quero ser professora, para pensar possibilitar a efetivação de outras formas de pensar e de agir com a pessoa surda, pois lembro muito bem do que senti com a presença de professores que desprezavam, que não estavam nem aí.

Nessa afirmação, percebe-se o papel que realiza com os surdos da cidade na Associação de Surdos de Caruaru da qual é presidente, ainda que para se configurar enquanto um espaço de representação legal a associação precisa andar com as demandas da formalidade, existe com a força da expressão da sociedade civil que se organiza para lutar pelos seus direitos e especificidades. Evidencia que tem uma postura política diante das questões e que sabe muito bem o que significa. Um depoimento de vida em que, saber pela vivência, lhe permite clareza daquilo que procura, bem como a dimensão da auto-organização. Da criação que aposta nas pessoas, e com elas, tece estratégias políticas e culturais, afetivas e humanas para viver.

Em sua formação profissional de nível superior diz que também deseja atuar como coordenadora ou estar em equipes

de gestão das escolas. Tem uma profunda relação de desejo de reinventar o que se costuma encontrar ainda hoje, que é preciso ter cuidado e não cair na crença absoluta de que já temos condições ideais. Acredita que muitos profissionais da educação, que atuam com pessoas surdas, têm muito que desenvolver quanto à responsabilidade de conhecer a realidade com a qual vai partilhar o ambiente de sala de aula, os espaços de processos de aprendizagens:

É preciso ensinar e perceber se os surdos aprenderam, se estão indo bem ou mais ou menos. Temos que assegurar que os profissionais que atuam com surdos saibam Libras – a língua dos sinais.

Coloca que em casa sua mãe não sabe Libras e com ela os diálogos são escritos, que de certa forma é bem difícil, mas encontraram uma maneira de interagir e que fosse possível ser compreendida. Na vida, a língua oficial dos surdos é uma afirmação da identidade e precisa ser respeitada e conhecida: *“às vezes convido um intérprete para conversar comigo e minha mãe. É uma forma de validar em casa aquilo pelo que luto nos outros espaços”*. Muitos surdos têm dificuldade de viver a vida por não existir compreensão de suas escolhas e necessidades. O silêncio se dá por perversidades que são culturais não biológicas.

Das coisas que relatou de sua vida, conta que gosta de sonhar, de trabalhar. Tem uma seriedade muito grande no que realiza. Acrescenta que adora viajar, que se considera uma pessoa curiosa: *“tenho muita vontade de conhecer outros estados brasileiros e lugares no mundo para partilhar as culturas”*. Na sua leitura, as trocas culturais enriquecem os seres humanos.

Muitas coisas poderiam ser destacadas das tantas aqui ditas, entre o que gosta de fazer. Porém, não é possível deixar de destacar que o gostar de sair imprime uma ideia de deslocamento, de mudança. E que implica por sua vez, na necessidade de partilha.

Seu prazer de estudar revela muito dessa mulher de cabelos longos e olhos atentos e expressivos. Relata que, depois

da faculdade, tem vontade de fazer uma pós-graduação e, com a ampliação do saber, potencializar suas contribuições para a tessitura de uma sociedade menos desigual.

Entre as tantas vontades relacionadas à formação, tem desejo, também, de cursar teologia. Reflete que sua relação com a fé, com o sagrado lhe concedeu grande parte da força com a qual lutou durante sua vida. Seria mais uma contribuição que acredita poder fazer pela comunidade surda, que muitas vezes não participa de celebrações religiosas por não ter oportunidade de pessoas que possam partilhar a palavra de Deus com os seus pares.

Sabe que em muito se evoluiu, uma vez que existem intérpretes em muitos espaços sociais, exemplo de programas de TV, igrejas, escolas, empresas. Mas, mesmo assim, a luta ainda é pequena para a dimensão do que realmente necessitam.

No seu dia a dia vai estabelecendo a busca pela relação de pertencimento de uma sociedade em que sua identidade e sua identificação, sejam respeitadas e reconhecidas.

Além do trabalho no hospital, dedica parte de sua atividade profissional como instrutora de Libras para ouvintes em Santa Cruz, um município pertinho de Caruaru. Lá, partilha sua língua oficial com jovens e adultos, o que afirma a sua vontade de possibilitar mais e mais pessoas sabendo ler, ouvir e conviver com a diversidade.

DAS NARRATIVAS AOS ELEMENTOS - TECENDO NOSSAS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE PRETENDEM FINAIS

As narrativas permitem identificar elementos definidores para as ações afirmativas diante do mundo. Nesse movimento, foi possível localizar como na vivência Sivanildo e Lillian construíram conhecimentos para fundamentar a sua tomada de posição. Como criaram alternativas, saudáveis, de superação da desigualdade do preconceito, da não aceitação, tão presente em suas vidas.

A relação do humano, ao longo da vida, se estabelece a partir de diferentes perspectivas e que estão relacionadas às experiências de se afirmar no mundo. Ao longo dos anos, quanto mais o homem e a mulher crescem, o desenvolver das atividades, ações e descobertas vivenciadas vão tomando outras intencionalidades e proposituras.

Em Durkheim (1978), tem-se a argumentação sobre a natureza social do processo educativo e no tecer de suas considerações é possível afirmar que a educação é, portanto, uma prática eminentemente social. Ela faz parte de todas as sociedades e em todos os tempos históricos. Um processo pelo qual os homens desenvolveram formas de educação adequadas ao seu desenvolvimento social, econômico, político e cultural.

Compreender o fenômeno educativo implica, por sua vez, em entender as dinâmicas sociais que interferem e definem as formas e as práticas educativas, as políticas educativas e os processos pedagógicos que são adotados; perceber como o fenômeno educativo tem sido efetivado nos diversos contextos e pelos diversos sujeitos e suas ações humanas na sociedade em que vive:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e pensar como *problema* as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras práticas, tipos profissionais ... (BRANDÃO, 1985, p. 16).

Duas situações ocupam grande parte da vida, são elas a escolarização e o trabalho. A primeira vem cedo e hoje com a estrutura da Educação Básica inicia na Educação Infantil; a segunda tem questões políticas e econômicas diversas, mas

aqui se problematiza a partir da ideia do sujeito de intervenção transformadora que se realiza a partir da identidade.

A aproximação com o trabalho pode revelar muito de uma pessoa, sua trajetória e movimentos de identificação, pertencimento. Porém a construção da identidade profissional pode ser efetivada a partir de sentimento, de desafios e de superação na tessitura de afirmação social, cultural e afetiva. Essas são relações implicadas, também, com as configurações de uma sociedade marcada por compassos desiguais, o que exige para sua superação

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. A uma rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1989, pp. 89-90)

Na dinâmica de viver a vida, escolher a profissão pode ser um encontro de realização existencial permeado de conflitos e desafios até efetivar um sentimento de prazer. A narrativa da história de Lilian Karla Sales de Melo, uma mulher surda de nascença, imprime novas cores e sabores ao seu ser deficiente no mundo e anuncia, a partir de sua história, a trajetória que percorreu e como vivenciou suas aprendizagens e intervenções no mundo. Suas práticas expressam a ousadia e a capacidade de se situar no mundo com coragem. A coragem de colocar o coração à frente das ações.

Na sua trajetória pessoal, evidencia uma relação desejante de uma vivência emancipatória. Lílian Karla Sales de Melo destaca uma importância do elemento da espiritualidade como o movimento que vincula as atitudes e as crenças para ser gente

como uma interconexão divina, toma o foco na pessoa, no humano, pois “o sagrado não se dá apenas em espaço mandálico ritual. O sagrado se dá em qualquer circunstância em que a vida se faz presente. Toda a vida é sagrada” (TORO, 2008, p. 27).

Atuar na área da educação, no espaço escolar e construir uma identidade comprometida com práticas sociais e educativas vai se constituindo um debate importante para analisar os aspectos e as perspectivas que o trabalho revela para a pessoa com deficiência.

No que se refere à pessoa com deficiência, as questões relacionadas ao mundo do trabalho apresentam-se marcada por ausências, invisibilidade e silêncios. Exemplo dessa afirmativa pode ser problematizado pelo que representa a dimensão da legalidade. Na história da Educação Especial uma conquista pode, até certo ponto, se expressar nos percentuais que as instituições, empresas precisam destinar a essa população. Porém, as políticas afirmativas acabam por evidenciar traços de investidas precárias, pois existir a necessidade, em termos de legislação, de determinar percentuais a serem cumpridos aponta que essa abertura não é marcada pela diferença.

Nos debates sobre educação, existem princípios considerados como fundamentais para a construção da identidade profissional: intencionalidade pedagógica; compromisso técnico, político e pedagógico. Essas exigências se efetivam como sendo elaboradas em espaços específicos para a formação de professores, professoras, em cursos de licenciatura. Se olhar bem para a constituição do espaço geográfico, dos lugares de formação e do trabalho docente, encontram-se ambientes edificadas para uma tipificação de pessoas. A vida em sua dimensão humana sofre uma secundarização que compromete a própria humanidade que os processos formativos deveriam proporcionar.

Para ingressar no mundo do trabalho, além dos percentuais de vagas, tem a questão da acessibilidade, outro movimento que vem sendo marcado por exigências legais e não por sensibilidades humanas. A constituição da sociedade se distancia de política,

não é a arte do possível, compreendendo arte como movimento de comunhão e de expressão da beleza presente na pluralidade dos seres humanos.

Essas reflexões remetem às inquietações de Lílían Karla no momento em que atribui o importante papel à educação e aos processos de formação profissional; imprime como é urgente consolidar atitudes mais solidárias. Para ela é preciso assegurar desde a formação do professor, professora, a capacidade afetiva que começa pela aceitação e pelo reconhecimento do outro e do seu lugar, ou seja, “nesses termos, a abordagem epistemológica parte do ser vivo. A vida não é simplesmente a consequência de processos atômicos e químicos, mas o programa implicado que guia a construção do universo” (TORO, 2008, p. 23).

Para Lílían Karla, ser aceita implica em liberdade e reconhecimento, duas condições que deveriam alimentar uma relação de alteridade capaz de localizar o outro a partir de sua possibilidade. É preciso perceber quem é a pessoa com deficiência dentro da sociedade. Acrescenta, ainda, a importância da comunicação, do diálogo, e que por isso a língua de sinais é imprescindível para conviver com o surdo numa perspectiva em que a aceitação é o centro da construção da socialidade.

Na vivência do dia a dia, não basta preencher as porcentagens, ter que existir as condições físicas, geográficas. Na construção do ambiente, essas necessidades podem ser vistas a olho nu, basta passar as vistas para saber que não estão lá, a exigência da acessibilidade evidencia isso. No campo da formação, no entanto, os conflitos são bem mais difíceis de perceber e dolorosos de experimentar.

Na escola, a pessoa com deficiência é formada tendo que provar de maneira perversa que é capaz de produzir saberes. Afinal os sentidos desafiam a academia a se rever por dentro, pois se uma pessoa que não enxerga e precisa estudar como vai dar conta das leituras? Um questionamento no mínimo intrigante. São proclamadas práticas coletivas, atitudes solidárias, trabalhos em grupo, mas em relação à pessoa com deficiência atitudes de

confiabilidade são precariamente construídas. Isso lembra os debates sobre as epistemologias de fronteira e as questões das subalternidades apresentados por Boaventura de Souza Santos (2000, p. 353), em que “viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal”, superar a ideia de que o lugar do saber do outro é sempre duvidoso e sem legitimidade se não ocorre nos altares de saber sacralizados por discursos instituídos (CHAUI, 1997). A fronteira como mirando o espaço da travessia, como a possibilidade do outro ser aquilo que, por estar num lugar diferente e que tem diferentes formas de existir, produz outras epistemologias e que estas são apenas diferentes não subalternas.

Estabelecer a identidade docente é trilhar um caminho em que diferença não é algo para correção ou eliminação; só é capaz de se adaptar aquele que se corrige. “Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (MATURANA, 1998, p. 21).

No “paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente” apresenta-se em uma das condições que é necessário o ‘sensocomunicar-se’, que os saberes, os sujeitos que o produzem e os espaços de produção se efetivam a partir de uma relação multidimensional, temos galerias de estilos para dançar a vida. Então como tecer uma identidade que não traz a diferença se não para ser corrigida, regulada (SANTOS, 2000, 2006).

Pensamos que se revela uma navegação tensa para o encontro do lugar do profissional com deficiência. O que LÍlian nos coloca é mais que um simples diploma e a lógica do integrar ou incluir, remete a questionamentos mais cheios de boniteza porque não carece de perguntas complicadas e sim complexas, afinal,

As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhe dar resposta. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre o fio da navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta (SANTOS, 2009, p. 19).

Se, na educação, a mudança é tão necessária, os processos de intervenção no mundo são marcados à medida que é estabelecida a relação de pertencimento. É urgente superar a necessidade de viver os processos de alteridade marcados pela mesmidade do outro. Existem, a partir de novas pautas existenciais, movimentos diferentes para nadar no mundo. Nos espaços de saber o embalar de outras pedagogias (MELO, 2003; SKLIAR, 2003, 2006; HUTCHENS, 2007).

Nas investidas para efetivar o direito de ser sujeito no mundo, de vivenciar os processos de constituição social, tomando como centralidade a humanização do ser humano, muitas podem ser as ferramentas utilizadas para estabelecer uma relação de pertencimento no mundo.

A definição de pautas saudáveis para viver demanda posturas capazes de delinear a produção de sensibilidades, a percepção e presença no mundo como movimentos tanto ético, quanto estético.

Propor a ligação de relações éticas e estéticas no movimento de colocar a vida como centro exige que a organização dos espaços de convivência humana trace uma rota que tem como direção uma proposição afetiva mais fluida entre as fronteiras dos direitos humanos e a vivência social plural:

Com efeito, o próprio da vivência é pôr ênfase sobre a dimensão comunitária da vida social; vindo a mística sublinhar aquilo que une iniciados entre si, aquilo que conforta, de modo misterioso, o vínculo, ao mesmo tempo tênue e sólido, que faz com que essa comunidade seja causa e efeito de um sentimento de pertença que não tem grande coisa a ver com as diversas racionalizações pelas quais, na maioria das vezes, se explica a existência das diversas agregações sociais (MAFFESOLI, 1998, p. 176).

Essas considerações são provocações reflexivas para estabelecer a relação entre o que foi contado por Sivanildo

Teodoro da Silva e os elementos que possibilitam uma relação de prazer e paixão para embalar o ritmo de suas presenças no mundo – a música e a leitura -; a arte de reconhecer a existência de uma aprendizagem que tem o poder reorganizador e originário na vivência. Que competências os elementos que definem as suas criatividades são capazes de gerar para o enfrentamento das situações postas nas relações sociais encharcadas de desigualdade.

É possível dizer que, mesmo narrando situações de superação, existe no som de suas palavras uma serenidade e, ao mesmo tempo, uma força para se expressar e se movimentar na sociedade. Uma evidência de sinergia entre seus desafios e os processos de superação. “Assim se exprime a sinergia da razão e do sensível. O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte...” (MAFFESOLI, 1998, p. 53).

Não se quer, com as reflexões ora apresentadas, negar os conflitos e as dores, mas afirmar como as opções de felicidade para viver é o que ganha corpo em suas vidas. Existir e nascer com a música implica ser capaz de tocar a vida com autonomia e autoria. Na medida em que realizam suas atividades, seus movimentos no mundo precisam estar em sintonia.

Boaventura de Souza Santos (2005, 2007), ao trazer a expressão “a pluralidade epistemológica do mundo”, estabelece uma afinidade com as provocações que a história de Sivanildo propõe sobre o tecer de vínculos afetivos e culturais. É urgente e preciso que os seres humanos apresentem a competência de acreditar no outro da relação como possível. Somos desafiados e desafiadas à construção da emancipação a partir de uma nova relação, estabelecendo o vínculo entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença.

Parafraseando a música cantada por Leila Pinheiro, uma cantora da música popular brasileira, “viver é afinar um instrumento”. Assim pode ser desenhada a competência construída por esse jovem rapaz de mãos suaves e riso tranquilo

e essa mulher de atitude visceral. O fazer “de dentro para fora, de fora para dentro”, tomando de empréstimo mais um pedacinho da música e da cantora aqui mencionada.

Para viver somos desafiados cotidianamente a nos reinventar. Gonsalves (2009, p. 23) nos presenteia com dizeres como “não temos em nossas mãos o destino, mas temos, a possibilidade de intervir na configuração social a que pertencemos”.

Nesse contexto, entendemos que as (an)danças se apresentam fundamentalmente como uma vivência que proporcione um sentir e um agir que compreendem as relações, os sujeitos e suas produções, a vida e sua dinâmica.

A criticidade na leitura do mundo, do fortalecimento da sensibilidade nas relações humanas e a vivência cotidiana da criatividade para as transformações sociais (SANTOS, 2005, 2009) apontam uma proposta para vivenciar os traços do estilo pessoal enquanto via ecológica e solidária.

Para a competência de ser feliz encontra-se a energia sonora, navegando nos potenciais criativos como produtor da liberdade intelectual e da singularidade do ser. Um processo transcendente e visceral.

Encontra-se na música e na leitura um tipo de combinação rítmica para a afirmação do propósito de felicidade com o qual Sivanildo convida a si e aos outros para dançar. As contações de como sempre estabeleceu vínculos de acolhimentos revelam isso. Esse ritmo em Lilian se estabelece pela energia com a qual sua vitalidade se movimenta, pelas expressões fortes e afirmativas com que posiciona seu corpo no mundo. Um movimento precisou várias vezes do processo silencioso para chegar ao emancipar-ser, ao aprender a renascer.

O sentir o mundo e nele estabelecer processos de aprendizagem é uma composição feita para cada amanhecer, como quem solfeja as demandas da vida situadas numa roda em que se é embalado para esperar.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, M. do S. X. Movimentos Sociais e Educação Popular. Do Campo: (re)constituindo território e a identidade camponesa. In: JENISE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. de (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. São Paulo: Alínea, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GODOI, Christiane Kleinubing et al. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- GONSALVES, Elisa P. **Educação Biocêntrica** – o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária -UFPB, 2009.
- HUTCHENS, B. C. **Compreender Lévinas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KUHN, T. A **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELO, Nélio Vieira de. **A ética da alteridade em Emanuel Levinas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MEYRS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

TORO, Rolando. **Princípio biocêntrico e educação**. Tradução Elisa Pereira Gonsalves e Sinfrônio Lima. João Pessoa: Escola de Formação em Educação Biocêntrica/UFPE, 2008.

Kátia Silva Cunha

A avaliação como prática institucional vem tensionando o campo¹ da educação superior pela disputa que opera os discursos para domínio do campo. Como discurso², tem produzido instrumentos, procedimentos e estratégias que, por um lado, são justificados na busca em estabelecer resultados, escores, comparações e classificações, pontuando e qualificando indivíduos, práticas e instituições, e por outro, defendem uma abordagem cujos resultados e instrumentos ajudem a construção de uma perspectiva que encaminhe processos de formação e emancipação humanas.

Este texto objetiva analisar o papel e a função da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em relação ao acompanhamento do processo de avaliação institucional. Assim sendo, analisamos a composição da CPA³, os critérios utilizados para a escolha

1. Os campos são resultados de uma diferenciação entre as práticas sociais e constituem-se como um espaço de relação que obedece a lógicas próprias, diferentes de outras lógicas em outros campos. Em cada campo há uma luta interna em busca da dominação do mesmo. Este é o conceito de Bourdieu, que tomaremos na busca de compreender os discursos que se estabelecem em disputa pelo campo da educação superior.

2. O discurso, na perspectiva da TD, não se limita à fala e à escrita, nem à busca de uma verdade subjacente e escondida, muito menos reconstruir sentidos ocultos, antes, se insere em um sistema relacional, no engajamento de sujeitos na ação significada de construção/produção histórica e social. Procura-se, dessa forma, analisar a “maneira pela qual as forças políticas e atores sociais constroem sentidos no interior de uma estrutura social incompleta e *indecidível*” (HOWARTH, 2000, p. 129).

3. Lei 10.861/2004 – SINAES - estabelece as três modalidades avaliativas 1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) realizada em duas etapas principais: a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e a avaliação externa, realizada pelas comissões designadas pelo INEP; 2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), cuja periodicidade depende do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento; e 3. Avaliação do Desempenho do Estudante (Enade), aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso (Ibidem, artigos 3, 4º e 5º), sendo o objeto de estudo desse capítulo, a Avaliação Institucional.

de seus membros e as estratégias utilizadas para a realização da avaliação institucional em uma universidade estadual⁴. Analisamos os relatórios produzidos e os desafios apontados, buscando responder se haveria uma relação entre os processos de avaliação institucional, a análise de resultados e a promoção de políticas institucionais.

Iniciamos, entretanto, apontando as tendências em avaliação institucional, situando os diferentes discursos que operam no campo da educação superior, não esgotando as possibilidades, mas indicando a diversidade presente na disputa sobre a avaliação.

Compreendemos que a avaliação é um discurso que, na relação entre conflitos e tensões, disputas e domínio, explicita sentidos, crenças e valores de sujeitos e instituições.

Compreender a avaliação como discurso nos imprime a necessidade de uma trajetória de análise que nos coloca além das palavras e que considera os contextos, os sujeitos e os sentidos que são construídos nas práticas sociais. Nesse sentido, o tratamento do tema será realizado com base na Teoria do Discurso (TD). Na TD, a linguagem é tomada não como o centro da análise, mas como uma das dimensões das práticas sociais, o que implica a inclusão dos sujeitos e sua relação com um social que é constituído e transformado.

Tendências em avaliação institucional

A avaliação institucional abriga diferentes concepções sobre sua função, objetivo e finalidade. Fernandes (2001, p. 67) afirma que “a avaliação institucional destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), de políticas

4. As universidades públicas estaduais “constituem um segmento bastante específico no conjunto do ensino superior do país” (MARTINS, 2000, p. 45), pertencendo ao sistema estadual de ensino, subordinada para fins de credenciamento, autorização de seus cursos e financiamento, a esse sistema. Como instituições estaduais, muitas convivem com a “constatação da falta de políticas nos processos de implantação, expansão e manutenção” por parte dos estados, na maioria dos casos (FIALHO, 2005, p. 45). Somando-se às dificuldades encontradas, muitas destas ainda convivem com uma estrutura multicampi.

e projetos. Centra sua atenção nos processos, relações, decisões e resultados das ações”. Essas ações são comuns à análise de um programa, política ou instituição. Apresentaremos tendências que se fazem presentes no campo discursivo⁵ da avaliação institucional, sem a pretensão de esgotarmos as possibilidades de discurso sobre o tema. Procuramos apresentar a tessitura do campo, buscando tornar mais evidentes os discursos em disputa.

Avaliação institucional meritocrática e avaliação institucional para transformação

Segundo Fernandes (2001), quando se realiza a avaliação institucional, desenvolve-se a ação de “olhar para dentro” da instituição: a complexidade presente no seu funcionamento que se centra nos processos, nas decisões, nas relações e nas ações. Assim, a avaliação institucional questiona-se sobre o fazer da instituição, sua cultura, seus valores, seus sujeitos. Esse questionamento sobre a complexidade institucional transforma-se em instrumento de tomada de decisão frente aos resultados obtidos, mas a tomada de decisão é um processo de negociação no conjunto da instituição. Entretanto, não se pode “olhar para dentro” sem ter a dimensão do contexto maior, no qual a instituição se insere. Uma instituição é necessariamente uma relação com o que existe “fora dela”, principalmente se esta instituição for uma universidade. “Olhar para dentro” só faz sentido para o “lançar-se para fora” (FERNANDES, 2001), para a busca das mudanças que ressignificam o fazer que extrapole os muros da própria instituição.

Entretanto, não podemos deixar de situar que a mudança, enquanto uma meta institucional, pode não ser assumida pelos sujeitos, pois as instituições “podem estar satisfeitas com o que se tornaram e não desejarem mais nada”, como afirmou Clark

5. “O terreno necessário da constituição de toda prática social” (LACLAU; MOUFFE, 2006, p. 151); o lugar das relações sociais, da constituição dos significados, das lutas, das ações e reações, das articulações.

(1998, p. 5)⁶, ao tratar das condições necessárias às mudanças que devem ser traçadas pelas universidades em busca da transformação. Nesse sentido, a opção pela mudança é também uma decisão institucional, o que nos faz pensar que a mudança não é uma consequência direta da Avaliação Institucional, doravante AI, antes, um “desejo” da instituição.

Defendendo o “olhar para dentro”, Fernandes (2001) salienta que existem “duas correntes” em relação ao procedimento para a realização de uma avaliação institucional: a primeira, **meritocrática**, ou para controle, e a segunda **para transformação** ou para aperfeiçoamento.

A corrente “meritocrática” se volta para identificar o mérito, nesse sentido “quem sabe mais, desempenha melhor ou tem melhores resultados” (FERNANDES, 2001, p. 67). Nessa corrente, situa a autora, como modelo exemplar o Exame Nacional de Cursos (ENC). A razão de usar esta corrente se justificaria na ênfase em “classificar, comparar e destacar o mérito” (FERNANDES, 2001, p. 68), que “tem sido usada para fazer hierarquias, classificações ou *rankings* entre instituições” (FERNANDES, 2001, p. 67) e leva, por sua vez, aos processos de regulação, tal como o credenciamento e credenciamento das instituições e cursos. Colocando-se contrário à concepção meritocrática e seu consequente “ranqueamento”, Vianna (2005, p. 22-23) afirma que

A avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*), segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função dos seus resultados. As possíveis e reduzidas vantagens do *ranking* no desenvolvimento de uma nova cultura da avaliação acabam por ser superadas por uma problemática bem mais complexa, que é a geração de uma *competitividade negativa* no interior da instituição. O

6. Tradução da autora do texto em inglês.

insucesso em avaliações pode resultar de numerosos fatores (sociais, econômicos e até mesmo culturais... o possível insucesso, caso seja institucional, deve ser objeto de pesquisa, análise e discussões dentro da própria instituição...) (grifos do autor).

Segundo o autor, mais importante que propor um “ranqueamento”, cujo resultado tem sido a geração de “competitividade negativa”, inclusive no interior da própria instituição, é pensar sobre o que fazer com os resultados, tornando-os objeto de investigação pela própria instituição, não na busca de “culpabilização”, mas de superação dos problemas. Nesse sentido, os critérios utilizados de classificação das instituições e o movimento de divulgação estariam distanciados da função avaliativa de superação, de reflexão e de investigação acerca dos resultados.

Fernandes (2001) apresenta a segunda corrente, “para transformação”, que considera a avaliação institucional um “instrumento para a melhoria da educação”. “É usada para identificar dificuldades e sucessos. Visa formular ações para a transformação da escola e do sistema educacional. É usada para construir a qualidade e democratização da escola” (FERNANDES, 2001, p. 68). Defendendo-a, a autora afirma que o processo desenvolvido por essa corrente de avaliação institucional, ao priorizar a transformação e o aperfeiçoamento da universidade, estabelece, como primeiro passo, o levantamento das dificuldades e dos sucessos. Ou seja, o reconhecimento do que precisa ser mantido (sucesso) e do que precisa ser mudado (dificuldades). Esse reconhecimento tem como princípio a ação de participação dos sujeitos da instituição no levantamento das ações necessárias, frente aos resultados obtidos. Nesse sentido, a comunidade responde sobre si mesma: *‘o que somos, o que fazemos, o que propomos e como acompanhamos os novos caminhos traçados’*. A autora articula à dimensão da transformação, quando assumida pela avaliação institucional, a participação coletiva, a exigência de uma proposição frente aos resultados e o princípio

de democratização e construção de uma identidade institucional (FERNANDES, 2001).

Estudando sobre a identidade institucional, Ávilla e Eyng (2005) apresentam o conceito de identidade institucional como resultado de uma construção, fruto das/nas relações sociais internas e externas. A identidade institucional, ao mesmo tempo em que identifica os sujeitos de uma instituição, os diferencia de outras instituições. No processo de configuração da identidade institucional, existem dois organizadores: o planejamento e a avaliação. Em relação à avaliação institucional, Ávilla e Eyng afirmam (2005, p. 994) que a “Avaliação Institucional permite ajustes que levam ao amadurecimento e consolidação da identidade orientando o processo identificatório e a ressignificação da instituição”. Portanto, a avaliação institucional se constitui como um dos processos de consolidação da identidade, por possibilitar o processo identificatório e a ressignificação das práticas institucionais. Sobre o assunto, Ávilla e Eyng (2005, p. 1001) afirmam que

A identidade é uma sucessão temporal com mudanças muito pequenas, mas que no todo constituem uma mudança bastante significativa. Esta mudança pode ser constatada com auxílio e utilização do processo avaliativo que deve ser tido como uma estratégia da instituição que servirá para o seu constante repensar e refazer, isto é, ação-reflexão-ação.

Vê-se, portanto, que o processo avaliativo pode auxiliar a instituição nos processos de mudança, se for utilizada como estratégia de ação - reflexão - ação institucional.

Autoavaliação institucional e a ressignificação da identidade institucional

A ideia do “olhar para dentro” possibilitaria uma reflexão e uma tomada de decisão que vai ser construída por

cada instituição. Nesse sentido, De Sordi (2002, p. 66) analisa que este “olhar” se projeta para “fora”, pois “as instituições de ensino superior são obrigadas a olhar-se (bom uso da avaliação) ou a preparar-se para serem vistas (preocupadas com a imagem externa e os decorrentes prejuízos ou vantagens dessa imagem)”. O “olhar para dentro”, na possibilidade da reflexão, ajuda a construir a decisão “para fora” da instituição.

Segundo De Sordi (2002), o processo de avaliação institucional, estabelecido pela política de avaliação, obrigou um “olhar” para dentro e uma preparação para fora, mas este “olhar” exige um requisito básico: um processo que priorize a prática da autoavaliação, afinal, “avaliar implica o desejo de conhecer, tirar as máscaras” (DE SORDI, 2002, p. 69). A avaliação institucional, se apenas cumpre a obrigação de preparar-se para o “olhar que vem de fora”, não estaria, segundo a autora, em um movimento que seria próprio da instituição em busca das mudanças, mas em um processo que responde às exigências externas, da política de avaliação, diante de uma “obrigação” de as instituições se apresentarem “para fora”.

De Sordi (2002) chama a atenção para o “bom uso” na possibilidade da revelação dos “ocultamentos”, no ato de “desmascaramento da identidade”. Enfatiza, dessa forma, a autoavaliação, o “desejo” de conhecer-se. O que antes se configura como “obrigação”, pode ser, portanto, ressignificada pela instituição, no “bom uso” da avaliação institucional para o conhecimento da identidade. O processo de conhecimento da identidade sugere um movimento de “tirar as máscaras”, “ir além da transparência”. Tal afirmativa parece querer evidenciar outro movimento, sendo este de “ocultamento”, presente na instituição que não permite que a identidade seja conhecida, ou que se apresente de forma transparente sem que haja uma intervenção avaliativa. Chama-nos a atenção o uso do adjetivo “bom” para a avaliação, utilizado pela autora, associado aos termos “olhar para dentro” e “tirar as máscaras”, sugerindo outro uso que poderia ser “ruim”, ou seja, aquele cujo olhar seria

apenas “para fora”, ou a preocupação com uma imagem externa a ser projetada e as consequências dessa imagem. O processo da AI interroga os sujeitos e suas práticas, ajuda a construir respostas, reflete sobre os problemas, analisa as ações, identifica problemas e busca soluções. Nesse sentido, a AI deve resultar “de uma aspiração própria e do desejo de autoconhecimento, ao mesmo tempo em que identifica seus problemas, seus êxitos e seus fracassos” (VIANNA, 2005, p. 41).

A autoavaliação, como prática da avaliação institucional, compreendida no “desejo” de conhecer, na transparência revelada, implica uma tomada de decisão, que se faz presente na busca pelo aperfeiçoamento e construção de uma cultura avaliativa. Tal movimento começaria no conhecimento da identidade da instituição, um processo que remete ao desenvolvimento de uma ação participativa, dentro da IES, de “tirar as máscaras”, de conhecer-se, de construir-se uma imagem e, assim, preparar-se para “ser-se visto”. Ávilla e Eyng (2005, p. 994) afirmam que, apesar da identidade institucional ser uma construção social, “podem existir limites que impeçam a concretização da verdadeira identificação da instituição, da posse de um eu institucional singular”, fazendo-se necessário um exercício de resignificação, o qual encaminharia para uma ação de busca/conhecimento da história e das relações institucionais. Ávilla e Eyng (2005, p. 996) salientam que a identidade é construída a partir de um processo de identificação:

As instituições configuram suas identidades (personalidade) mediante a identificação com a representação “daquilo” a que se atribui à categoria de Instituição de Ensino Superior (IES). Entendida como produto e processos operacionais, assimila aspectos, referenciais e atributos próprios na relação que estabelece com outras instituições, capazes de formar a sua estrutura, de acordo com os anseios de seus idealizadores.

Utilizando-nos do conceito de campo de Bourdieu (2010), podemos afirmar que há um capital específico produzido pelas instituições de educação superior que as identifica, havendo um reconhecimento e um afastamento identitário em relação a outras instituições, na totalidade do social, que não produzem o mesmo capital. O processo de identificação possibilita um processo de diferenciação dentro do subcampo, considerando que “a instituição apreende sua imagem global e adquire domínio de sua unicidade frente à imagem de outras instituições” (ÁVILLA; EYNG, 2005, p. 996). Essa unicidade pode ser analisada na cultura avaliativa da IES.

Uma cultura avaliativa pode ser compreendida como um conjunto internalizado de conceitos, crenças, valores, comportamentos e práticas de avaliação em uma dada instituição. Como afirma Ristoff (2005, p. 47),

o desenvolvimento de uma cultura avaliativa é um processo penoso e lento, que se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e ao qual se pretende reescrever.

A identidade e a cultura avaliativa são construções sociais e institucionalmente localizadas, portanto, “o desejo” de conhecer enfatiza a necessidade de um movimento participativo. Como afirmou Zerilli (2008, p. 129)⁷,

[...] além do que não pode ser apenas uma diferença a mais, mas algo que nega todas as identidades diferenciais e, portanto, estabelece uma relação de equivalência entre elas, estabelecendo também o contexto em que as diferenças podem ser estabelecidas como tais.

A identidade é uma construção social e institucional em uma relação que expressa identificação e diferenciação.

7. Tradução da autora do texto em espanhol.

Advogam Ávilla e Eyng (2005, p. 998): “a instituição, através de sua estrutura física e funcional e dos conhecimentos e resultados que proporciona forma e adquire uma imagem própria capaz de transformá-la numa instituição social”. Desse modo, a característica social de uma instituição não se traduz apenas na sua construção como instituição, antes, projeta a instituição para “fora”, isto é, sua projeção no contexto sócio-histórico, pelos atributos que possui, como seus projetos, planejamento, referencial histórico e social; sua missão (ÁVILLA; EYNG, 2005). Se considerarmos que a avaliação institucional é um dos processos de constituição da identidade institucional, a ação de “projetar para fora” não seria ruim, antes, constitutiva para a identidade.

Avaliação institucional: gerenciamento e performatividade

Marback Neto (2007, p. 172) afirma tratar-se a avaliação institucional de um processo global no qual “se revisa o que foi planejado e se constrói, continuamente, a universidade, mediante o processo de autoconhecimento”. Nesse sentido, situa o autor a avaliação institucional como processo que possibilita uma revisão do planejado e a construção da universidade, a partir do processo de autoconhecimento. Para o exercício desse processo, Marback Neto (2007) enfatiza não haver um modelo único de avaliação que possa ser usado como análise institucional. A ausência de modelos é um princípio também enfatizado por Fernandes (2001) e De Sordi (2002). Acrescenta Marback Neto (2007) que o instrumento utilizado na avaliação institucional contempla os seguintes critérios: a missão, o contexto e a história da instituição e seus resultados.

A avaliação institucional é um poderoso e imprescindível instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção. Além disso, revela a adequação da qualidade do desempenho institucional, com base em critérios,

gerando insumos para os processos de tomadas de decisões e implantação de resultados (MARBACK NETO, 2007, p. 172).

A avaliação institucional (AI), como um processo que revela o desempenho institucional com ênfase nos resultados, se aproxima da concepção de performatividade e gerencialismo (BALL, 2005).

Compreendida como instrumento gerencial, a AI deveria apontar os principais problemas e revelar a qualidade do desempenho institucional, com base em critérios, o que possibilita aos gestores definir prioridades. Assume o autor que a esfera da decisão centra-se na gestão, uma perspectiva divergente das autoras Fernandes (2001) e De Sordi (2002), que enfatizam a esfera da decisão na ação colegiada e participativa da comunidade. Marback Neto (2007), ao enfatizar a avaliação institucional como instrumento de gestão, desloca o eixo da decisão para o centro da gestão.

Afirma, todavia, o autor que “a avaliação tem um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmica crítica, pelas discussões que enseja sobre sua prática, pelo exercício de autocrítica, pelas reuniões que provoca” (MARBACK NETO, 2007, p. 173). Desse modo, a avaliação institucional é um exercício construído a partir de uma discussão sobre a autocrítica da prática que possibilitaria, nessa ação, a construção de uma comunidade acadêmica crítica, que não decide sobre os caminhos a serem traçados e trilhados pela instituição. Segundo Ball (2005), esse deslocamento da esfera de decisão situa-se no conjunto de mudanças que atingem a identidade profissional dos professores, bem como a relação entre o profissional e o seu trabalho. Assim, “ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria” (BALL, 2005, p. 543). Se considerarmos que uma instituição constrói sua identidade social nas relações, significando e ressignificando as práticas construídas - e a

identidade é uma construção dos sujeitos que fazem a instituição -, sendo a avaliação uma estratégia de significação da identidade construída coletivamente, caso o profissional não participe da reflexão e tomada de decisão, correríamos o risco de construirmos uma identidade institucional falseada, porque não agrega os sujeitos como participantes efetivos na tomada de decisão, tendo em vista que, segundo Marback Neto (2007), esta é da esfera gerencial, de um grupo ou de um sujeito.

Há aqui outro deslocamento do eixo, que antes era a centralidade reflexiva e processual na perspectiva formativa e participativa, para o eixo instrumental/operacional. Não há uma reflexão com/dos sujeitos, pois não existe mais o sujeito; no seu lugar, assume o resultado, o desempenho. Ball (2005, p. 542) afirma: “Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação”. Esse sentido envolve “aferição” e “revisão” dos resultados, que são transformados em “insumos”. Percebemos que a própria linguagem utilizada foi também deslocada; emergem termos, que antes eram exclusivos da atividade gerencial, no lugar daqueles reconhecidos da área educacional: formação, participação, aperfeiçoamento, construção coletiva. Segundo Ball (2005 p. 546), há a construção de uma nova tecnologia onde

[...] o uso de uma linguagem nova para descrever papéis e relacionamentos é importante: as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade”.

Marback Neto (2007) também adverte sobre a possibilidade de a avaliação institucional ser usada como instrumento de manipulação, barganha, punição e pressão. Sobre essa questão,

Vianna (2005, p. 40) afirma que a avaliação poderia ser utilizada como punição, mas essa utilização a descaracterizaria, pois a “avaliação é um olhar para frente, um olhar em perspectiva, talvez a partir do que foi, mas sem querer culpabilizar pessoas ou instituições, bastando a angústia do possível insucesso. A avaliação guia, a avaliação não pune”. Entretanto, punição constitui a abordagem diante da responsabilização pelos resultados, assim como as pressões por produtividade. Ball (2005, p. 548-549) compreende que

A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções.

Avaliação institucional como coleta de informações para tomada de decisão

Leite (2005) entende que a avaliação institucional favorece a instituição com a coleta de informações que, quando interpretadas, ajudam a definir prioridades, revisar falhas do processo, além de dar suporte no reconhecimento de seus pontos fortes e suas qualidades. Nesse sentido, entende que

A avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se auto reconhece melhor do que outros. Permite revisar as falhas, os erros, e também, e o que é mais importante, definir prioridades para a gestão (LEITE, 2005, p. 29).

Leite (2005) agrega à ação de coleta de informações o reconhecimento das qualidades, dos pontos fortes, aquilo em que a instituição se reconhece melhor, indo além do levantamento das dificuldades. Nessa tendência, a avaliação institucional, através da autoavaliação, busca estudar a instituição, identificando e interpretando suas necessidades, acompanhando a forma do desenvolvimento de suas atividades e buscando, se necessário, outras formas ou outros métodos de ação. As informações coletadas precisam ser “compreendidas coletivamente” e, em seguida, julgadas, relacionando os resultados que estão sendo alcançados à luz das metas e dos objetivos propostos. Essa ação de julgamento assume uma função também propositiva, na busca de novas formas de atingir as metas que foram eleitas coletivamente. Segundo Leite (2005), a Avaliação Institucional, processo de autoavaliação, deve ser contínuo e cíclico, identificando pontos fracos e fortes, com o propósito de estabelecer estratégias específicas para cada situação observada e analisada, decidindo sobre os caminhos a serem percorridos e metodologias a serem utilizadas. A compreensão de que não há soluções comuns a todas as instituições também é defendida por Castanheira, Coelho e Gagliardi (2008).

Leite (2005) também relaciona a ação da avaliação institucional como um ato de olhar, um termo presente em Fernandes (2001) e De Sordi (2002). Para Leite (2005), entretanto, esse “olhar” constitui-se, ao mesmo tempo, “para os lados”; “sai de dentro dos limites”, pois

Ao mesmo tempo, ao se olhar para os lados, ao se buscar elementos ao entendimento, sai-se de dentro dos limites e das amarras institucionais, destacando-se o valor do conhecimento universal ao lado da construção, por dentro da ação, de um processo democrático (LEITE, 2005, p. 29).

A ação da avaliação no autorreconhecimento requer um “olhar” ou uma forma de conhecer “todos” os lados da instituição,

mas não tem o caráter endógeno defendido por De Sordi (2002). Conhecer, para Leite (2005), permitiria “sair de dentro”.

O desejo do autoconhecimento, entretanto, não provoca, por si, a mudança. A mudança é da esfera da decisão. Salienta Vianna (2005, p. 35) que “a avaliação não gera um quadro de revolução, mas conduz a mudanças desejáveis, com as quais está comprometida”. Nesse sentido, é o instrumento que “conduz”. A mudança pertence à esfera da decisão, da escolha. Entretanto, empreender um processo de avaliação institucional não se resume em reunir dados só para fazê-lo, ou em medir algo só porque um instrumento está disponível. Os esforços são definidos por valores e metas que determinam o uso das informações e uma tomada de decisão diante dos resultados obtidos. Castanheira, Coelho e Gagliardi (2008, p. 84) afirmam:

O levantamento de dados e a sua organização são aspectos importantes no processo de avaliação, mas deve-se ter consciência de que avaliar não se resume em medir. Avaliar não é um processo isolado. A avaliação deve ser a grande motivadora de questionamentos sobre juízo de valores, tendo em vista a formação integral dos estudantes.

Como afirmaram Castanheira, Coelho e Gagliardi (2008), a coleta de dados e sua organização são apenas parte do processo, do ato de avaliar. Portanto, “a avaliação deve ser um processo permanente utilizada como instrumento para identificar problemas, corrigir erros e introduzir as mudanças que signifiquem uma melhoria da qualidade do ensino” (CASTANHEIRA; COELHO; GAGLIARDI, 2008, p. 33). Indicam os autores que o final da avaliação seria a introdução das mudanças, ou seja, a tomada de decisão, a partir dos resultados. Nos estudos sobre a avaliação como tomada de decisão, encontramos em Stufflebeam e Shinkfield (1995)⁸ as

8. O livro foi organizado por Stufflebeam e Shinkfield (1995), que trazem um panorama da avaliação, especialmente desde 1930, e sobre os teóricos que estudam o campo da avaliação. Compreendem os autores que “a avaliação é entendida como um campo de estudo e uma

bases da AI como um processo de tomada de decisão. Segundo esses autores, a avaliação, como ferramenta para a tomada de decisão, só faz sentido se o propósito não é demonstrar as falhas e as dificuldades, mas promover processos de aperfeiçoamento constante.

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informações úteis e descritivas acerca do valor ou mérito das metas, planejamento, realização e impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, soluções de problemas, responsabilização, promoção e compreensão dos fenômenos implicados (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1995, p. 183).

O estudo das tendências sobre a AI possibilita-nos entender que o processo de avaliação permite um autoconhecimento permeado de um autoquestionamento e um julgamento; um espaço de dúvidas, certeza e questionamentos. Entretanto, a mudança não é resultado direto do uso da AI. Provocar/possibilitar mudanças é uma decisão política que, diante dos resultados, pode ser coletiva, quando participativa, ou centralizada, quando assumida pela gestão. Por outro lado, sem a tomada de decisão, sem proceder a mudanças, o ciclo da AI não estaria completo.

Deslocamento da avaliação em relação aos processos de mudança na universidade

O campo discursivo configurado até então, a partir das tendências, estabelece uma relação entre o processo de AI e a possibilidade de mudanças. Mas não há hegemonia na defesa da relação entre avaliação e mudança. Segundo Clark⁹ (2004, p. 6),

prática que pode diferenciar-se de outros campos afins como a investigação, o planejamento e a administração” (1995, p. 18). Para este estudo, nos detivemos na corrente teórica desenvolvida por Stufflebeam.

9. Tradução da autora do texto em inglês.

A realidade da mudança da universidade vem em itens muito detalhados - em estruturas governamentais complicadas, em multiplicar as fontes de lucro, uma matriz de unidades básicas em mudança que demarcam territórios acadêmicos diferentes, um grupo em desenvolvimento de crenças contraditórias.

Para Clark (2004), a mudança não dependeria de um único esforço coletivo, em resposta a fatores externos, que denomina de “ameaças”, nem tampouco da hegemonia do grupo em relação aos interesses que defendem. A mudança é resultado de uma resposta coletiva, que se constrói a “partir de pequenas mudanças que cumulativamente conduzem a uma mudança maior” (CLARK, 2004, p. 6), sendo estas estratégias aplicadas em “lugares específicos”.

Contudo, o autor compreende que a resposta coletiva é a construção de “novos grupos de estruturas e processos – acompanhados de crenças” (CLARK, 2004, p. 5-6), que expressam uma vontade institucional para mudança. Nesse sentido, a “nova estrutura” seria composta de cinco elementos mínimos: “um núcleo de direção fortificado, uma periferia expandida de desenvolvimento, uma base diversificada de financiamento, um *heartland*¹⁰ [cerne de valores e crenças] estimulado, uma cultura empresarial integrada”¹¹ (CLARK, 1998, p. 5 - grifo meu).

Segundo Clark (2004), as exigências não produzem mudanças. O que produz a mudança é a resposta construída dentro da universidade. Portanto, diante de mesmas exigências, as instituições estabelecem respostas diferentes.

Clark (1998, 2004) defende a Universidade Empreendedora e explica que esse termo não é muito aceito pela “ordem do discurso”, em relação à associação feita com a ação agressiva, focada em negócios, produtividade e maximização de lucros,

10. *Heartland*: diante da inexistência de uma palavra na língua portuguesa, optei por manter no original, mas, segundo o autor, o *heartland* é o lugar onde os valores e as crenças acadêmicas estão mais firmemente enraizadas, o ‘coração’.

11. Tradução da autora do texto em inglês.

própria dos empresários. Entretanto, esse termo aponta um sentido empreendedor para mudanças e assim o define:

“Empreendedor” é tomado nesse estudo como uma característica de sistemas sociais: que é de universidades e seus departamentos internos, centros de pesquisa, disciplinas e escolas (...). Uma Universidade empreendedora, em si mesma, procura inovar ativamente a maneira que lida com seus negócios. Procura trabalhar uma mudança substancial no caráter organizacional para chegar a uma postura mais promissora para o futuro (CLARK, 1998, p. 3-4).

Apesar da justificativa do termo, que o associa a uma característica institucional, parece-nos que Clark (1998, 2004) mantém os princípios do que seria a universidade compreendida como empresa: inovação nos negócios, caráter organizacional, postura promissora, multiplicação de fontes de lucro. Nesse sentido, não nos parece apenas o uso de termos da área gerencial, mas a construção de um referencial de universidade empreendedora em relação à mudança, às alternativas de financiamento e aos negócios que gera.

Afonso e Antunes (2001, p. 93) apontam um movimento que tem sido comum nas produções: estabelecer uma articulação entre elementos de campos conflitantes entre a área gerencial e a educacional. Afirmam os autores:

Seria possível continuar a enumerar e a citar um já amplo conjunto de trabalhos e autores que, a partir de procedências disciplinares e políticas diferentes, têm abordado a questão da necessária convergência entre objetivos econômicos, como o da competitividade, e objetivos sociais e políticos, como o da cidadania, discutindo igualmente a centralidade da educação na articulação de ambos.

Uma das justificativas que Afonso e Antunes (2001, p. 84) apresentam é o argumento da “terceira via”, ou seja, compatibilizar as exigências competitivas impostas pela via econômica aos ideais dos direitos sociais, na busca de encontrar “saídas realistas”, enquanto

alternativas merecedoras de crédito que reatualizem valores a elas referenciados ou, pelo menos, que garantam a manutenção de direitos mínimos como antídoto aos ditames do *pensamento único*, o qual tem-se mostrado altamente eficaz para promover a aceitação das supostas inevitabilidades do neoliberalismo e de algumas tendências da globalização.

Como afirmam os autores, o campo da educação superior tem “sofrido” com a produção desse discurso, o qual tem sido eficaz quanto à aceitação dos ideais neoliberais para a educação.

A avaliação da educação superior e a política de avaliação

O campo da educação superior vivencia diferentes discursos, os quais defendem conceitos e visões que expressam projetos em disputa nesse campo e na sociedade. Esses diferentes discursos sobre a avaliação institucional vêm sendo articulados, sedimentando-se em novas identidades discursivas, presentes no desenvolvimento de programas, reformas, políticas e na avaliação de instituições e cursos.

No Brasil, a centralidade na avaliação, no contexto da Reforma do Estado, materializou-se em políticas de avaliação a partir da década de 1990, desde a qual discursos disputam o campo da educação superior sobre a avaliação, sua função e instrumentos. Na correlação de forças e articulação no campo discursivo-político, os discursos materializam-se em políticas para a educação superior. Diante da implantação dessas políticas,

há um debate/enfrentamento no campo político, acirrando a disputa dentro do campo discursivo dessa modalidade de educação, sobre a avaliação da mesma. Para Peixoto (2004, p. 180),

[...] a década de 1990 trouxe para o Brasil uma intensificação das ações e debates sobre a avaliação educacional, em especial da educação superior, favorecendo a construção de bases teórico-metodológicas para sua realização e para a implementação de diversas propostas, tanto por parte do governo federal, quanto das universidades e de organismos de coordenação de instituições de ensino superior.

A autora faz referência aos dois discursos que, na década de 1990, dominaram as práticas discursivas sobre a avaliação da educação superior. Trata-se do PAIUB¹² e do ENC¹³. Segundo Gomes (2003), o primeiro foi formulado a partir de um debate amplo entre as instituições e com apoio das mesmas, e o segundo, estabelecido centralmente pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O primeiro, tendo como característica a adesão, e o segundo, obrigatório e vinculado aos mecanismos de credenciamento e recredenciamento das IES.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 92), “muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua”. Podemos observar os efeitos da avaliação nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, em todo o campo da educação no Brasil, com a divulgação dos resultados dos exames aplicados aos estudantes nos vários níveis da educação escolar¹⁴

12. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

13. Exame Nacional de Cursos.

14. Há uma grande produção nessa área, como exemplo: Faria, Assis, Paz, Campos (2008): sobre a visão dos alunos; Sousa (2008): analisando as estratégias de marketing; Abreu Júnior, Anderi, Melo e Toschi (2008): sobre o impacto da política de avaliação nos currículos dos cursos; Altmann (2002): sobre os resultados do SAEB e a influência do Banco Mundial na elaboração da proposta; Dickel (2010): o impacto do PISA na produção acadêmica; Menezes Filho (2011): sobre o ensino médio e dados comparativos com os sistemas do Chile e Xangai.

(SAEB¹⁵, ENEM¹⁶, ENC, ENADE¹⁷, Prova Brasil). Associado à divulgação, há um grande debate sobre o direcionamento das políticas em relação aos resultados e ao uso destes¹⁸.

No caso da educação superior, os discursos produzidos incorporam temáticas tais como: o uso de exames, a ação regulatória assumida pelo Estado, a qualidade das escolas, a prestação pública de contas do trabalho exercido pelas instâncias educativas, o recredenciamento e o credenciamento das IES, as formas de avaliação e a qualidade. Desse modo, Morosini afirma (2004, p. 145) que esse debate no campo da educação, e especificamente no campo da educação superior, se estende “cada vez com mais intensidade. Isto porque um dos objetos deste campo, a formação de recursos humanos, é pedra angular das sociedades contemporâneas – as sociedades do conhecimento”. Tendo em vista o trabalho com o conhecimento e a formação de recursos humanos na educação superior, a avaliação vem assumindo uma importância cada vez maior no centro das produções. Considerando a centralidade na avaliação, salientam Morosini (2004) e Peixoto (2004) na análise que realizam sobre as produções que envolvem a avaliação - presentes no Banco de Dados Universitas/Br -, no período de 1968-2000, o aumento das produções, e os conceitos que passam a ser articulados a esse campo: avaliação, acreditação e qualidade; eficiência, racionalização e produtividade; políticas públicas e Estado. “Considerando (...) o período de tempo (...) a ampliação ocorrida no número absoluto de documentos sobre avaliação, da ordem de 50%, foi muito significativa” (PEIXOTO, 2004, p. 182).

15. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

16. Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

17. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

18. Entre os autores podemos citar: Vianna (2005) e Menezes Filho (2011) refletem também confrontos entre os índices dos resultados dos estudantes brasileiros em relação aos estudantes de outros países, como podemos acompanhar em relação ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos/do Estudante (PISA), uma prova aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a cada três anos, que avalia o desenvolvimento de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências.

Destacam-se nessas produções aquelas que enfatizam as políticas de avaliação, como afirmam Catani, Oliveira e Dourado (2004, p. 258): “a avaliação ganha centralidade num contexto de mudanças substantivas na regulação, na modelação e no controle da gestão universitária e do trabalho acadêmico”, isto porque uma política é construída no discurso, no movimento, no debate, na luta, no jogo, “nas acções e reacções dos agentes” (BOURDIEU, 2010, p. 85). A política é da ordem do discursivo, logo, compreende ações, tradições, diferenças e tomadas de decisão, que se materializam em práticas sociais, em discursos, que estabelecem sentidos, “pois toda a produção de sentido, construída por um sistema discursivo, está sempre tendente a ser alterada na relação com outros sistemas discursivos” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2006, p. 92). Isto porque, como salienta Mainardes (2006, p. 53), apoiando-se em Ball e Bowe, “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Nesse sentido, uma política é significada pelos sujeitos, interpretada, recriada. Além disso, produz efeitos e os sofre, resultado “do jogo de linguagem” produzido nas práticas sociais.

Assim sendo, a política de avaliação pode ser compreendida como um discurso, pois estabelece/articula significados em uma determinada configuração histórica e precária, não uma história como passado, mas interrogada pelo presente, isto porque “a forma e a essência dos objetos estão penetradas por uma instabilidade e precariedade básicas, e que constituem sua mais essencial possibilidade” (LACLAU; MOUFFE, 1990, p. 123)¹⁹. Portanto, uma política de avaliação é uma produção social que explicita interesses e, como tal, não existe “independentemente dos agentes que os sustentam”. É um produto histórico precário, que está sempre sujeito a “processos de dissolução e redefinição” (LACLAU; MOUFFE, 1990, p. 133); um campo de sentidos

19. Tradução feita pela autora dos textos em espanhol.

que expressa interesses e que significa a prática de sujeitos. Entretanto, como discurso, tais sentidos buscam uma fixação, mas toda fixação é parcial e resultante das articulações, o que não significa que seja acidental, mas resultado de articulações de poder, mesmo indeterminadas. Salienta-se também que o processo de articulação pressupõe uma exclusão de elementos que não foram incorporados, sendo que a exclusão não destrói os elementos, logo, continuam presentes no campo em disputa. Como afirmam Laclau e Mouffe (2006, p. 154),

A prática da articulação consiste, portanto, na construção de pontos nodais que fixam parcialmente sentidos; o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, de um constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.

O caráter parcial desse campo discursivo – política de avaliação – pode ser compreendido na direção de que nem todos os discursos existentes foram articulados, ou seja, há um “resto” (outros significados/concepções, projetos) que não foi incorporado, que lhe é exterior, que antagoniza, símbolo do seu não-ser, o “outro”, mas que não foi eliminado ou destruído; continua presente.

Uma política, constituindo-se como discurso, busca dominar o campo da discursividade sobre a avaliação da educação superior, deter o fluxo das diferenças, fixar um sentido, construir um centro. Mesmo como fixações parciais, os pontos discursivos privilegiados, aqueles que conseguem uma fixação, em um dado contexto histórico, constituem-se nos pontos nodais que são, ao mesmo tempo, alvos e resultados de lutas em dada formação social, ou, como afirmam Laclau e Mouffe (2006, p. 152): “O discurso se constitui com o objetivo de dominar o campo da discursividade, por deter o fluxo das diferenças, por constituir um centro. Os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial denominaremos *pontos nodais*” (Grifos dos autores).

Como discurso, a política de avaliação é constituída no contexto das práticas sociais, logo, construída nas relações estabelecidas em um dado contexto histórico-social. Como política, é o resultado de uma articulação entre elementos, onde um discurso “assume, sem renunciar por completo sua particularidade a função adicional de representar (...) o todo” (LACLAU, 2008, p. 349). As articulações e as lutas não cessam quando as políticas estão materializadas em um texto (regulamentos), isto porque, frente ao “texto”, os sujeitos iniciam um processo de significação presente na interpretação do texto, que passa a ser recriado no vivido. Nesse sentido, Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) afirma que “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. Os sujeitos recriam o texto no contexto das práticas sociais.

Seguiremos com os sentidos construídos pelos sujeitos no interior de uma Universidade Estadual²⁰, no estado de Pernambuco, sobre o papel, a função e a ação da Comissão Própria de Avaliação - CPA (responsável pela realização da autoavaliação no interior da universidade), e como esses sentidos se materializam nos documentos produzidos pela comissão.

Papel e função da CPA: sentido dos atores²¹

Segundo a entrevistada, membro da comissão²², a CPA é composta por uma comissão técnica nomeada pelo reitor e pelos membros indicados pelos diretores das faculdades. Entretanto, estabelece uma diferenciação nessa composição na sua enunciação:

20. Trata-se da Universidade Estadual de Pernambuco, que no texto será identificada pela sigla UPE.

21. As entrevistas foram realizadas no período que compreende os anos de 2009 a 2011. A fim de situar o leitor, colocamos em parênteses a data de realização das entrevistas.

22. Os nomes foram omitidos para construção desse texto.

Além dos membros da Comissão Técnica, temos a CPA propriamente dita, nomeada agora por indicação dos diretores das faculdades. Além do que foi denominado como Comissão Técnica pelo reitor, compõe a CPA, veja a Portaria 0777/229 no nosso site, página da CPA, essa é uma representação por indicação dos diretores, alunos e representantes da comunidade (19/11/2009).

Como afirma Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), os sujeitos recriam a política no contexto das práticas desenvolvidas, o que podemos constatar com a criação de uma comissão técnica nomeada pelo reitor. Contudo, para a entrevistada, essa comissão não seria a CPA. Isso se evidencia quando afirma: “Além dos membros da Comissão Técnica, temos a CPA propriamente dita”. Parte da comissão técnica não se reconhece como CPA, estabelecendo uma posição diferenciada em relação aos demais membros representantes das faculdades.

Outra característica marcante da constituição da comissão que realiza a avaliação institucional foi a criação das comissões setoriais nas faculdades. Segundo a entrevistada: “Só que, em paralelo, a gente começou a criar as Comissões Setoriais, pensadas exatamente para dar conta da nuance *multicampi*, isto porque cada uma dessas escolas vem com seu formato histórico” (em 19/11/2009). As comissões setoriais estavam previstas no documento da CEA²³ (SINAES/2003), o qual antecede o SINAES, e reaparecem como memória, que torna a ser falada (FOUCAULT, 2006), ressignificada e justificada na estrutura *multicampi* e na história das faculdades, que nos parece fazer significar a individualidade das faculdades. Uma disputa presente no campo da universidade, que se contrapõe ao movimento de identidade de uma universidade, na luta pela eliminação dos isolamentos que a têm identificado, inclusive a dispersão físico-geográfica, que a constitui, característica de sua estrutura.

23. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior.

Segundo a entrevistada, apesar da nomeação da CPA em 2004,

A Comissão ficou algum tempo sem funcionar efetivamente. Em 2008, reestruturada parcialmente, voltou a funcionar e nesse processo a nova equipe da comissão técnica, junto às unidades criou as Comissões Setoriais, veja também a Portaria, essa é a Portaria 993 de 2008, está tudo na página da CPA, nós organizamos tudo, sabe? (19/11/2009).

Surpreendeu-nos a capacidade da entrevistada de memorização em relação à precisão sobre o número de cada portaria. Explicou-nos a entrevistada que as Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) são específicas de cada faculdade, sendo responsáveis pela realização da avaliação institucional local. O relatório da avaliação da faculdade é encaminhado à Comissão Técnica, que, por sua vez, reúne os relatórios em um relatório geral da universidade.

Quanto às Comissões Setoriais – CSA -, outra entrevistada, membro da CSA (CPA/CSA FACETG²⁴), durante o II Seminário de autoavaliação, afirmou que uma das coisas que precisa ser definida é o lugar da CSA na unidade e no Regimento da UPE. Segundo o depoimento da entrevistada: “precisamos definir o lugar da CSA, e esse lugar é o espaço mesmo, onde fica na unidade. E o lugar da decisão, onde fica no Regimento, no Estatuto” (09/12/2010), o “lugar” aqui definido enquanto espaço e lugar de decisão. A definição do espaço refere-se à questão da legitimidade e do reconhecimento. O discurso se coloca na luta pelo reconhecimento da CSA pela universidade e faculdade. E continua:

Essa é uma etapa, outra é estabelecer as metas com base no tempo da universidade [em relação ao planejamento]. Se a universidade estabelece um tempo de cinco anos, precisamos distribuir as nossas

24. Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns.

metas para esse tempo, agora como CPA. Qual é o enfoque, por onde a universidade está caminhando? O PDI²⁵ vai ser feito? Faz sentido fazer avaliação institucional sem PDI? O PDI será subsidiado pelos relatórios das unidades e da CPA? Vejam, no breve relatório que Rute apresentou ainda há cursos que não apresentaram seus relatórios, entre eles estão os nossos? O que fazemos é avaliação da unidade ou avaliação da universidade? E essa nova avaliação externa qual o sentido e o espaço de atuação? (09/12/2010).

Definir o lugar nos parece significar também o fazer da Comissão nas proposições da universidade, inserir-se no funcionamento da universidade, fazer parte das decisões, saber sobre a universidade, o que poderia significar que a Comissão, apesar de formada, com portaria, ou seja, regulamentada, não tem ainda “um lugar”. Esse lugar é reivindicado como espaço de decisão: “precisamos distribuir as metas para esse tempo, agora como CPA”. Mas o caminho da legitimidade começa com o reconhecimento da Comissão Setorial nas faculdades. Não fica claro, para os sujeitos, sem a regulamentação ou a visibilidade que esta possa oferecer o sentido da CSA. E essa inquietação pode ser compreendida também como uma reflexão que precisaria ser feita por cada representante presente no seminário, em relação à sua faculdade e à necessidade de que desempenhe um papel ativo, que seja visível à faculdade e à universidade.

A necessidade de uma CPA, segundo o Reitor, no II Seminário de autoavaliação, assim como a iniciativa quanto à adesão/participação da universidade nos processos de avaliação do SINAES, não partiu de uma vontade da reitoria:

[...] mas da comunidade representada no seu Conselho Universitário que entendeu que sem avaliação da universidade não poderia avançar como ela gostaria. Entretanto, não é a avaliação que traz a

25. Plano de Desenvolvimento Institucional.

qualidade, ela ajuda, contribui, para que a qualidade exista na medida em que a decisão possa ser tomada pela própria universidade (09/12/2010).

O sentido da avaliação como “instrumento de gestão” e “instrumento de qualidade” é significado, na fala do Reitor, estabelecendo que a esfera da decisão seja a esfera da universidade. Segundo a entrevistada presidente da CPA (18/11/2009), o espaço da organização/criação/implantação das políticas pertence a outros setores, cabendo à CPA o diagnóstico para que as decisões sejam tomadas: “não é a gente quem faz as políticas, depende de outros setores”. Segundo esta fala, o lugar da CPA precisa ficar bem definido, como o espaço de discussão e preparação do diagnóstico através de relatórios, assim como da contribuição quanto ao processo da regulamentação da Comissão nos documentos oficiais, a exemplo do Regimento e do Estatuto, além da necessidade de um regimento próprio. Mas a esfera da decisão, da materialização das ações, como foi salientado pelo entrevistado membro da CSA/ FACETG (02/02/2010), “como o diagnóstico se transforma em planejamento”, é o espaço da política. Nesse sentido, o papel da CPA é ouvir, reunir os dados e estabelecer um diagnóstico, mas o espaço da decisão pertence à esfera política. A presidente considera o espaço da CPA como subsidiário da gestão, e a avaliação se apresenta na forma de instrumento de gestão. Ao esclarecer que o espaço da CPA não é das políticas, significa também que o diagnóstico e o relatório estabelecem os limites de ação da Comissão. Porém, ao reivindicar o espaço da CPA/CSA/FACETG (09/12/2010), parece significar que esse espaço vai além do diagnóstico e relatório; é um espaço propositivo na construção de metas e no planejamento da universidade.

Os sujeitos, no contexto das práticas, estabelecem sua interpretação sobre a política. Ressignificam, reinventam, procedendo ora a acomodações, ora a criações, inclusive à resistência, no contexto das práticas sociais, o que nos remete à abordagem do ciclo das políticas de Bowe, Ball e Gold (1992).

No processo de criação da CPA, segundo a técnica da CPA (18/11/2009), a primeira demanda do reitor “foi resgatar todo o processo histórico da CPA, o que a gente já tinha passado e passamos um tempo em *stand by*, amortecido e, a partir de 2008, retomamos”. Apesar de a CPA existir desde 2004, logo em seguida à regulamentação do SINAES, não foi dado continuidade à ação da Comissão. Diante das exigências quanto à periodicidade da entrega dos relatórios de autoavaliação ao MEC, acrescida da exigência de atualização do estatuto e do regimento das instituições, diante dos critérios estabelecidos para o credenciamento da Universidade, a CPA foi reativada. Entretanto, a exigência da realização de um processo de autoavaliação pela universidade tem sido também exercida pelo Governo do Estado, como relata:

Bem, na negociação de aumento, a proposta para reajuste dos técnicos esbarrou na solicitação do Governo do Estado que só evoluiria para avaliar os servidores se a universidade apresentasse a avaliação institucional. Então o pessoal da área de recursos humanos chegou aqui: a gente veio aqui para você salvar a nossa vida. EU? Salvar como? Eles me contaram e eu disse: se o problema é esse está fácil de ser resolvido, entrei na página da CPA e mostrei. Chegue lá na secretaria de administração e mostre. Bem foi um avanço na negociação com a questão salarial que estava sem negociação, embora o Governo ainda não tenha acenado com nenhum centavo, mas liberou para que começasse a discutir a questão dos funcionários (18/11/2009).

A relação entre Universidade e Governo de Estado tem se apresentado como muito tensa, principalmente quanto às questões que envolvem o financiamento, as questões salariais e a liberação de recursos.

Apesar do investimento do governo federal quanto à construção de prédios, estes recursos se mostram insuficientes

diante das necessidades que vivem as unidades. O investimento considerado positivo para a “imagem da UPE” não atinge as necessidades das faculdades. Nos encontros da CPA, os sujeitos buscam/exigem respostas, salientando que, sem respostas, fica difícil manter um clima de participação. Outro membro da Comissão (CSA/Poli²⁶ e CPA), na reunião de organização do II Seminário de autoavaliação, relata:

precisamos nesse seminário trazer respostas para que as pessoas vejam que vale participar. Sugiro que a gente aproveite esse momento para convidar também um representante do Governo do Estado e alguém da secretaria de ciência e tecnologia (18/08/2010).

A busca por respostas diante das questões das unidades tem sido uma tônica recorrente. A tensão que sofre a CPA é grande. Há uma forte cobrança das unidades por respostas do Governo Federal/MEC e do Governo Estadual.

Por outro lado, as condições de financiamento concedidas pelo Governo Federal, como o Emendão²⁷, obedecem a regras que estabelecem como critérios os índices do SINAES, que têm se tornado impositivos, mesmo que não supra todas as necessidades, mas garante alguns investimentos em termos de construção de prédios e reformas que se fazem necessárias nas estruturas físicas da UPE.

Outra tensão vivida pela CPA se refere à sua identidade e ao papel e função da CPA. Esta tensão se refere à *relação universidade – Conselho Estadual de Educação (CEE)*. Sobre a relação Universidade – CEE, afirma o diretor da FFPNM²⁸:

26. Escola Politécnica de Pernambuco

27. Convênio nº 171/2007 MEC UPE: Resumo das obras: CAMPUS SALGUEIRO: 01 bloco de salas de aula; CAMPUS PETROLINA: 02 blocos de salas de aula; CAMPUS GARANHUNS: 01 bloco de salas de aula; CAMPUS NAZARÉ DA MATA: 01 bloco de salas de aula e RECIFE (REITORIA): 01 bloco de salas administrativas. Fonte: www.upe.com.br

28. Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata.

O percurso ainda é novo, não se tem uma exata noção do que vai acontecer. O papel do CEE frente à UPE sempre foi de acompanhamento político pedagógico. O CEE consegue compreender que os limites e possibilidades da UPE se dão em decorrência de sua história – formação, a partir de Unidades isoladas e problemas de financiamento junto ao estado. Por outro lado, sua contribuição dentro desse universo é [...] O sistema de avaliação nacional identifica dados observados a partir de um modelo de Universidade pensada como padrão acadêmico. A avaliação nesse sentido tem servido para realizar uma função da gestão, voltada, sobretudo para o controle do Estado Central sob a política de ensino superior (17/01/2011)

A fala busca significar que o CEE consegue compreender porque conhece a história e os limites vividos pelas unidades que compõem a UPE, mas a sua atuação “sempre foi a do acompanhamento político e pedagógico”, uma concepção diferente da que é apontada no SINAES. Há o reconhecimento de que as faculdades e as unidades estão frente a novas exigências, novas concepções e diante de novos parâmetros.

A explicação para o surgimento da CPA, que se justifica na adesão ao SINAES, foi enunciada pelo Reitor durante a cerimônia de posse da CPA para todos os presentes:

Em 2007 é que a CPA passou a existir, apesar de já funcionar antes. Mas só em 2008²⁹ é que regulamentada no Estatuto da UPE passa a existir de fato na nossa lei maior que é o nosso Estatuto. De fato é o CEE³⁰–

29. Estatuto aprovado pelo CONSUN em 29.12.2007. Texto consolidado pelo CONSUN após revisão em 29.07.2008.

30. Como ocorreu em 03/08/2010: O curso de Ciências Biológicas, modalidade EAD (Educação à Distância), recebeu nesta semana a visita de Representantes do Conselho Estadual de Educação, que realizou uma avaliação. A equipe foi recebida pela Coordenadora de Apoio Acadêmico, Fátima Dantas. Fonte: <http://www.upe.br/ffpnm/index.php?>. Outro exemplo: Parecer CEE/PE Nº 56/2006-CES de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, autorizado pela Portaria SEDUC nº 3806 de 25/05/2006, publicada no DOE em 26/05/2006, aprovado pelo plenário em 02/05/2006.

quem avalia os nossos cursos, quem dá pareceres para nossos cursos, mas a universidade tomou essa decisão, não como uma decisão da reitoria, mas como uma decisão da comunidade, representada no seu Conselho Universitário que sentiu a necessidade, porque sem ela a universidade não poderia avançar como gostaria. Mas a universidade tomou essa decisão porque diante do fato de não existir uma legislação específica do Conselho Estadual de Educação, professor [referindo-se ao representante do CEE], a gente entenda que deve seguir a legislação nacional que contempla muito bem a avaliação de todo o sistema (10/02/2010).

A necessidade da existência da CPA é justificada pela decisão política da UPE, e respaldada em Conselho Universitário e pela ausência de regulamentação do CEE sobre a universidade. Há “falta” de regulamentação do CEE, conforme apresenta o Reitor, apesar de confirmar que os processos de avaliação dos cursos são feitos pelo CEE. Se não há regulamentação, sob que critérios são avaliados os cursos? E o parecer emitido pelo CEE pode ser considerado legítimo? Vivem as unidades com dois sistemas de credenciamento, pois são avaliados pelo CEE e, diante “da necessidade” da universidade, submetem-se à avaliação do SINAES, que incide sobre os mesmos cursos. Nesse sentido, haveria necessidade de manter a avaliação do CEE?

De acordo com Portaria nº 40/2007, republicada em 2010, em relação ao regime de colaboração entre os Sistemas Estaduais e o SINAES, a adesão ao sistema pode ser realizada pelos Conselhos Estaduais ou pelas Unidades. Quando firmada pelos Sistemas Estaduais, essa cooperação é formalizada pelo acordo entre CEE e o INEP³¹, exercendo a CONAES³² a função de intermediadora (Art. 61-J). Se a adesão é feita pela instituição, isso implica a participação da instituição na avaliação institucional e avaliação de todos os cursos da instituição, segundo as regras e

31. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

32. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

os procedimentos do SINAES (§1º do Art.61-L). Entretanto, de acordo com o artigo 61-L, da Portaria nº40/2007, republicada em 2010,

A realização de avaliações no sistema nacional não elide as atribuições de regulação e supervisão das instituições e cursos superiores, que permanecerão no âmbito das autoridades do sistema estadual ou do Distrito Federal, observados os limites de sua competência territorial (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a escolha da universidade imprimiu a necessidade de as unidades participarem dos dois sistemas. No II Seminário de Autoavaliação da UPE, o representante do CEE/PE, e representante da comunidade na CPA, profere um discurso que faz significar a tensão no campo, ao mesmo tempo em que faz evidenciar um “incômodo” diante dos resultados:

Eu acredito que a avaliação é extremamente necessária a qualquer instituição. Mas agora faço uns questionamentos quanto ao SINAES. Ele é frontalmente, deliberadamente e reconhecidamente ilegal. Isso porque, e o próprio MEC, entende que não cabe uma avaliação das instituições de educação superior, estaduais e municipais. Isto porque as instituições dos sistemas estaduais não são iguais as do sistema federal de educação. O SINAES não é compatível com as nossas instituições e nem, compatível a qualquer instituição do país. Outra coisa há instituições que mesmo sem todas aquelas exigências tem tido notas, em relação ao ENADE, iguais a de Federal, então o ensino é tão bom quanto, né? Mas quando avaliadas nos critérios todos elas caem. Isso não é justo, pois a qualidade do formando é igual. O peso maior para mim é se o egresso sai ou não bem formado. Mas como o conceito final é baixo, a sociedade começa a questionar. Isso deveria ser pensado e revisto (09/12/2010).

A fala advoga que, diante da diversificação das instituições, deveria haver também uma diversificação dos instrumentos para avaliar a instituição a partir dela mesma e a partir, principalmente, de seus resultados, ou seja, a partir dos resultados dos alunos. Parece-nos que a questão não se coloca em relação ao ENADE³³, mas em relação aos instrumentos de Avaliação Externa, que firmam um conceito em relação à instituição. O “incômodo” é expresso pelo CPC³⁴. Outro fator que nos chama atenção é a ênfase a um “padrão federal”, quando o SINAES, como sistema, estabelece um padrão nacional, diferenciando e hierarquizando instituições. Esse padrão leva em consideração os processos de avaliação externa que partem da autoavaliação. Mas, para questões de credenciamento e recredenciamento, estabelecem critérios que definem o perfil da instituição como universidade, centro universitário e faculdade, e a qualifica dentro desse perfil. Parece-nos que o “incômodo” também se expressa pelo uso de outros procedimentos avaliativos, o que poderia colocar em questão os critérios avaliativos utilizados pelo CEE. De acordo com o Art. 61-N, da Portaria nº40/2007:

A cooperação com os sistemas estaduais e do Distrito Federal abrange os procedimentos relativos ao ciclo avaliativo, conforme arts. 33 a 43.

§ 1º A tramitação dos processos observará, no que couber, as regras e rotinas do sistema nacional aplicáveis à fase de avaliação dos processos de recredenciamento, no caso de instituições, e renovação de reconhecimento, no caso de cursos.

§ 2º Os resultados da avaliação ficarão disponíveis ao sistema estadual e do Distrito Federal, a quem incumbirão as análises documental e de mérito, como fundamento para as decisões de cunho regulatório.

§ 3º A aprovação e acompanhamento do protocolo de compromisso, quando for o caso, cabe à autoridade regulatória estadual ou do Distrito Federal.

33. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

34. Conceito Preliminar de Curso.

§ 4º Os processos de que trata este artigo são isentos de taxa de avaliação, nos termos da Lei no 10.870, de 2004 (BRASIL, 2010).

A cooperação estabelece incumbências ao Sistema Estadual, em relação à análise documental e de mérito para fins regulatórios e à aprovação e ao acompanhamento do protocolo de compromisso. Desse modo, não cabe ao Sistema Federal intervir, tarefa pertencente ao Sistema Estadual, o que talvez tenha causado “incômodo” ao CEE.

O campo discursivo vem se constituindo com uma tensão significativa no chão da UPE. A disputa presente no campo é constituída de relações de poder na busca do domínio do campo sobre o papel e a função da CPA, a identidade da universidade e a necessidade, o limite e a função da avaliação da instituição. Vivendo o confronto da disputa entre sentidos, a CPA da UPE só foi regulamentada definitivamente em 2008, mesmo que os registros apontem a sua criação desde 2004. Como a luta no campo discursivo se materializou no documento que regulamenta a CPA, e como a CPA registra em seus relatórios, analisaremos na seção seguinte esse campo discursivo onde a luta se gera.

Papel, função e ação da CPA: os documentos institucionais

De acordo com a lei nº 10.861/2004, a CPA deveria ser constituída através de ato do dirigente, estatuto ou regimento da instituição, em cada instituição de ensino superior pública ou privada com a função de conduzir os processos de avaliação interna. A Comissão deveria ter como característica: assegurar a participação equitativa dos representantes de todos os segmentos da IES e da sociedade civil organizada a atuar de forma autônoma em relação aos colegiados e conselhos da IES. A autoavaliação é o componente central do processo avaliativo, porque sistematiza e

fornece dados, além de conferir estrutura e coerência ao processo avaliativo, a partir da globalidade institucional.

Em cumprimento à Política de Avaliação – SINAES, a CPA da UPE foi constituída em 2004, através da Portaria nº 354/04, em 14 de junho de 2004, pelo então Reitor Emanuel Dias de Oliveira e Silva. De 2004 a 2006, inicia o processo de avaliação da instituição que, segundo a entrevistada, membro da primeira CPA da UPE,

alimentou de esperanças a comunidade, a gente achava que podia mudar as coisas e que era a oportunidade de se fazer isso, mas do jeito que a esperança veio foi embora... Pense, eu saí daqui, e saía todas às vezes, para ficar naquela reunião que discutia, discutia e nada resolvia e com tanta coisa para dar conta. Não deu (12/08/2010).

Havia uma incompatibilidade entre os anseios dos componentes e as exigências em relação à preparação do Regimento, a construção do PPI³⁵ e a luta pelo reconhecimento da CPA nos documentos oficiais da instituição. Segundo a presidente da CPA, que também esteve, desde a sua primeira implantação (18/11/2009):

Nós começamos com os cursos, discutir com os cursos os PPC³⁶, um processo para iniciar a necessidade do debate, depois fomos por área, por exemplo, matemática das três unidades de licenciatura, para construir uma proposta unificada, o perfil do egresso.

A estrutura pensada pelos representantes da Comissão Técnica sobre a necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos de Cursos, da discussão sobre as disciplinas e seus conteúdos não era a estrutura pensada pelas representações da IES, que diante das pressões “sofriam” para organização de estratégias dos processos avaliativos e regulatórios e de revisão curricular.

35. Plano Pedagógico Institucional.

36. Projeto Pedagógico do Curso.

Entretanto, se analisarmos os documentos regulatórios oficiais, a atividade que vinha sendo executada estava distante do regulamentado, em relação ao processo de autoavaliação.

De acordo com as Diretrizes de autoavaliação institucional estabelecidas pelos documentos da CONAES³⁷/MEC (BRASIL, 2004), as comissões deveriam realizar três etapas: a preparação, cujo trabalho se constituiria da formação da CPA, sensibilização e elaboração do projeto de avaliação; o desenvolvimento, cuja função seria o levantamento dos dados, informações e análises; e, por fim, a elaboração, a apresentação e a divulgação do relatório crítico. Simultaneamente a esse processo, haveria a ação organizativa de elaboração do regulamento da CPA e a aprovação deste no colegiado máximo da instituição.

Se confrontarmos os dois discursos, não há relato do desenvolvimento dessas etapas, ou porque não foram desenvolvidas, ou porque outras demandas passaram a ocupar a agenda da Comissão. Analisando o primeiro Relatório da CPA (CPA/UPE, 2006), há o registro de reuniões semanais que a princípio parecem ter sido realizadas para organizar o trabalho da CPA junto à universidade, como o extrato a seguir demonstra:

A partir da posse dos membros da CPA, essa comissão se empenhou junto a Reitoria nos trabalhos de implantação de infra-estrutura e área física para o desenvolvimento das atividades interna à comissão, e na publicização dos novos paradigmas postos pelas dimensões avaliativas da Educação Superior do SINAES junto à comunidade universitária. Para tanto foi elaborado e enviado ao MEC o Projeto de Auto-Avaliação da Universidade, e construídas as estratégias de ação/intervenção junto aos segmentos da Universidade (CPA/UPE, 2006, p. 21).

Parece-nos que, de fato, havia um conflito de interesses na Comissão. Para alguns membros da Comissão, havia a urgência

37. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

quanto à resolução dos problemas, e, para outros, a criação de condições de trabalho e demarcação do lugar físico da CPA na Reitoria. A demarcação desse lugar parece ter ganhado a centralidade das ações da comissão, registrada no texto com a expressão, “para tanto”, ou seja, diante das questões de garantia de condições de trabalho, foi elaborado o Projeto.

O mesmo relatório registra a metodologia utilizada pela CPA para a efetivação do trabalho que assumiu duas frentes. A primeira com a criação de Grupos de Trabalho “junto às Unidades da Universidade” e “a criação dos Grupos de Trabalho e o envolvimento com todos os segmentos para participarem desse processo. Nesse aspecto foi adotado um cronograma de atividades” (CPA/UPE, 2006, p. 21). E a segunda, a realização dos Seminários Itinerantes, caracterizado pelos “eventos de debate e escuta pública, realizados no âmbito da Universidade, tiveram início em fevereiro de 2004 com a realização de Seminários Itinerantes num total de oito eventos e reuniões com os grupos de trabalho” (CPA/UPE, 2006, p. 22).

A estratégia da escuta, do debate, necessária ao conhecimento da universidade, acabou desmotivando parte do grupo, como expressou a entrevistada, que fez parte da primeira CPA, no depoimento registrado na página anterior.

Muitas vezes, as estratégias participativas não levam em conta os sujeitos e suas expectativas, acreditando que garantir a participação é o mais importante. Entretanto, os sujeitos, na complexidade que os caracterizam, realizam outras leituras diante da não ação realizada, e abandonam os projetos porque deixam de acreditar neles, sobrecarregando os demais sujeitos que permanecem, mas não foram “cuidadosos” em perceber as necessidades do grupo, e sentem-se abandonados.

Em relação às demandas da CPA, a presidente desabafa o sentimento de estar trabalhando sozinha, e não há uma reflexão sobre os motivos que expliquem a razão desse sentimento de forma objetiva, além do significado de estar “abandonada”.

Dentro desse projeto da CPA, mas quero lembrar para você que estou nessa comissão, mas não sou a comissão e não é só isso que faço, eu não estou só, eu não estava só na Portaria. E veja, eu ensino, eu dou aula na graduação, eu oriento, participo de outros programas, participo de bancas, participo de outras comissões, não é só CPA. Mas eu disse, que encerrei em 2006, em estafa, estava cansada, que eu esquecia, fazia uma coisa e depois nem sabia mais, eu fiquei assustada porque eu estava muito cansada. A gente está esperando, até hoje, que esta CPA chegue junto, tome posse, para colocar tudo isso trilha. Acharmos que com a consolidação da existência no Estatuto as coisas mudem, para colocar tudo nos trilhos (19/11/2009).

O sentimento de acúmulo de trabalho e abandono fica explícito no discurso da presidente, mas a evidência não reflete os motivos do abandono. Segundo a técnica da comissão (19/11/2009), a CPA de 2006 a 2008 “ficou em *stand by*, amortecida e a partir de 2008”, ganha novo fôlego todo o processo e “com a portaria do Reitor, reiniciamos”. Em relação ao Reitor, complementa a entrevistada, que “ele vem dando muito apoio a gente para desenvolver o trabalho e, em paralelo ao trabalho que falei de resgate histórico, a gente começou a criar a CSA” (18/11/2009).

Parece-nos que essa afirmativa salienta o compromisso da política institucional que vem sendo sentido nesse período, o que pode justificar o *stand by* salientado em relação aos anos anteriores. Um exemplo do *stand by* é o Regulamento da CPA, o qual foi aprovado em 2011, conforme Resolução CONSUN nº11/2011. No regulamento, ela é definida como órgão suplementar com base no artigo 24 do Estatuto da Universidade.

Estar contemplada no Estatuto tem sido um motivo de comemoração expresso, inclusive na página eletrônica da CPA, no site da Universidade, com o seguinte texto:

Ao ser incluída no texto do instrumento normativo maior da Universidade, a Comissão Própria de Avaliação – CPA torna-se um marco institucional regulatório na construção da identidade da UPE, em seus processos e resultados, expressando as implicações educacionais e sociais das avaliações interna e externa (UPE, 2008).

Segundo o Estatuto da Universidade, artigo 25, o órgão suplementar é assim definido:

Os órgãos suplementares, diretamente vinculados à Reitoria, às Unidades de Educação ou às Unidades de Educação e Saúde, são aqueles necessários à complementação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão (UPE, 2008).

Entre os “órgãos necessários às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão na universidade”, estão o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), a Editora da Universidade de Pernambuco (EDUPE), a CPA, o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), o Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação (NBID) e o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE).

Peixoto (2009), analisando a constituição das CPA's nas IFES's, constata que muitas estão situadas formalmente na estrutura das instituições, aparecendo inclusive como órgãos suplementares, o que tem trazido o questionamento sobre o papel da CPA, sua atuação e sua natureza.

A justificativa apresentada para a “celebração” se ancora no reconhecimento da CPA junto às esferas de decisão da universidade: “estamos com mais visibilidade institucional” (18/11/2009). No entanto, esse espaço ocupado altera o pretendido pela CONAES (BRASIL, 2004), ao afirmar a CPA como órgão acadêmico, e não administrativo. Essa alteração pode ser percebida no próprio texto da CPA, acima citado, quando afirma que “torna-se um marco institucional regulatório

na construção da identidade da UPE, em seus processos e resultados, expressando as implicações educacionais e sociais das avaliações interna e externa”, o que confirma a nossa tese de que a avaliação é, na UPE, definida no âmbito da gestão e das políticas institucionais, visando a manutenção do *status* da universidade.

Se estabelecermos como parâmetros o texto da CONAES, podemos compreender o desvio da natureza da CPA/UPE:

A auto-avaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro (BRASIL, 2004, p. 20).

O processo coordenado e articulado pela CPA visa possibilitar um processo de autoconhecimento, análise e investigação, que servirá como diagnóstico institucional na identificação de problemas e potencialidades, e como fonte de informação à comunidade institucional, que decidirá sobre as ações a serem tomadas, assim como ao INEP³⁸/MEC, quando das informações solicitadas, e não de caráter regulatório sobre a construção da identidade da IES.

De acordo com o artigo 2º do Regulamento da CPA/UPE (CONSUN/UPE, 2011), compete à CPA/UPE coordenar a autoavaliação da Universidade. Esse trabalho de coordenação compreende, entre outras questões, elaborar projetos, definir e construir instrumentos, consolidar e publicizar os resultados do processo avaliativo e vincular-se administrativamente ao gabinete do reitor. O regulamento incorpora a natureza administrativa relacionada à gestão das funções requeridas pela autoavaliação. Pode-se questionar se a vinculação da CPA ao gabinete do reitor

38. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

fere o princípio de autonomia estabelecido pelo parágrafo 2º do artigo 7º da Portaria nº 2.051/2004 e a legislação do SINAES.

Conforme o artigo 4º do regulamento da CPA/UPE (CONSUN/UPE, 2011), a CPA da UPE é formada por 03 representantes de cada segmento: professores, alunos, servidores técnico-administrativos e representantes da sociedade civil, nomeados pelo reitor para um mandato de dois anos, possibilitando para cada segmento a nomeação de um suplente e com direito a até duas reconduções. Quanto à composição, o Regulamento atende, na íntegra, o indicado pelo inciso I do parágrafo 2º, artigo 7º da Portaria nº 2051/2004. O artigo 9º do regulamento prevê a criação das Comissões Setoriais de Avaliação, cujos membros são indicados pelos diretores das unidades. Salienta a técnica que em relação à criação das CSA,

no princípio houve uma discussão muito grande, mas que tamanho vai ter cada CSA? É do tamanho que a unidade escolar julgar conveniente porque se a faculdade de ciências médica diz que são 2 de cada representante porque resolve o problema deles então lá são 2, se a unidade tem pólos de educação à distância pode ser que precise de mais. Então cada unidade definiu o tamanho. Definidas essas comissões foram publicadas as portarias (salienta), está tudo aí na página, tem ainda algumas que enfrentam uma série de resistências quanto à avaliação, ainda traz muito a ideia de punição. De julho de 2008 a dezembro de 2008 visitamos todas as unidades pelo menos uma vez. E nesse ano (2009) nós fomos duas vezes a cada unidade e agora estamos retornando com o reitor no sistema de reitoria itinerante. O nosso contato é direto com as CSA das unidades [...] (18/11/2009).

Nem todas as CSA estão constituídas, mas esse tem sido um movimento da Comissão Técnica em relação à sensibilização sobre a importância, diante das exigências da avaliação externa. A grande representação nas reuniões da CPA tem sido constituída

pelas Unidades de Educação e Saúde. Uma das razões pode ser encontrada pela relação da presidente com esse grupo, sendo a mesma originária da FENSG³⁹, ou, pela proximidade geográfica, com a reitoria. Um exemplo dessa observação pode ser comprovado pelo total de presentes na posse da CPA. Salientamos, inclusive, que nem todos os representantes da CPA fizeram-se presentes no dia da posse. Fazendo a contagem dos representantes das unidades, na posse, temos:

Tabela 1 - Total de representantes na posse da CPA

Categorias presentes	Total de representantes
Unidades de Educação e Saúde	15
Unidades de Educação	4, sendo 1 representando a PROACAD e 2 representando a POLI
Diretores	3, sendo 2 das Unidades de Educação e Saúde
Estudantes - DCE	2
Sociedade Civil	4
Reitoria e seus setores	7

Fonte: Elaboração com base na contagem dos presentes durante a posse da CPA/UPE 10/02/2010

Há uma clara atitude de apoio dos representantes das Unidades de Educação e Saúde às solicitações da CPA, assim como uma participação efetiva nas reuniões e nos encontros, como constatamos no II Seminário de Autoavaliação da CPA, cujas mesas contaram com debatedores e mediadores do grupo representantes destas unidades.

Na questão da participação efetiva das unidades aos processos propostos pela CPA, realizamos um levantamento por campus do quantitativo de cursos que realizaram as autoavaliações dos cursos e entregam seus relatórios à CPA em 2010.

39. Trata-se da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças.

Tabela 2 - Quantitativo de propostas de Autoavaliação dos cursos de graduação presenciais entregues por campus/2010

Campus	Total de Cursos	Total de propostas entregues
Camaragibe	1	-
Santo Amaro	4	3
Benfica	8	1
Nazaré	6	-
Petrolina	10	4
Garanhuns	9 1 curso ainda não implantado	6
Caruaru	2	1
Salgueiro	1	-
Arcoverde	2 2 cursos ainda não implantados	-
Serra Talhada	1 1 curso ainda não implantado	-

Fonte: Relatório da CPA/2010

O Relatório de 2010 (CPA/UPE, 2010) apresenta uma adesão muito pequena em relação à entrega da avaliação de cursos, o que dificulta a elaboração do Relatório da CPA, ao mesmo tempo em que questiona a legitimidade do trabalho da Comissão, indicando uma recusa quanto à participação no modelo de avaliação institucional proposto. Confrontando os dados do relatório e a apresentação feita pela presidente, encontramos uma incoerência em relação à efetiva participação das unidades, enquanto adesão ao processo de avaliação institucional e à afirmação feita de uma adesão significativa.

Confrontando o formato de apresentação dos resultados entre o primeiro Relatório (2006) e os seguintes, há um afastamento em relação ao modelo proposto de análise no primeiro, que

buscou, em um primeiro momento, diagnosticar os problemas e não os cursos, apontando os pontos frágeis, potencialidades e proposições a serem consideradas como estratégias pela instituição (quanto aos cursos, o Relatório em tela apresenta as sugestões do CEE quanto ao observado por esse órgão). A tabela abaixo apresenta as avaliações da CPA em relação ao diagnóstico levantado:

Quadro 1 - Sínteses das Análises dos Formulários Aplicados e Escutas Realizadas no âmbito da UPE nas Dimensões do Ensino, da Pesquisa, da Extensão – Parte 1

Pontos Positivos	Pontos Negativos	Sugestões
Há constatação da ampliação da interiorização da UPE, com oferta de novos cursos de graduação, com diversidade de modalidade de ensino	Biblioteca não atende às necessidades do ensino, necessitando ampliar acervo, atualizar títulos, assinaturas de revistas e de biblioteca on-line e outros pontos de manutenção.	Ampliação da estrutura física que não mais atende à demanda dos trabalhos.
A UPE é vista como uma Instituição que cresceu muito, apesar das dificuldades e incertezas nos enfrentamentos dos cenários internos e externos.	Falta espaço para acomodar atividades outras para além da sala de aula como apoio ao atendimento de trabalhos científicos, aulas práticas, demonstrações de trabalhos e outras.	Ampliação do quadro docente
Reconhecimento do caráter de transparência dos processos seletivos realizados pela UPE para ocupação de cargos, fortalecendo a trajetória da Instituição.	Falta de titulação e produção científica baixa dos professores, impossibilitando possíveis projetos de pesquisa de serem desenvolvidos.	Fortalecer a integração do ensino-pesquisa e extensão através da superação de pontos nodais dos currículos e do fomento à pesquisa e à extensão.

Continuação do Quadro 1 - Parte 1

Aumento do número de projetos de pesquisa e de extensão. Abertura de novos cursos de Pós-Graduação	Elevado contingente de professores substitutos que em sua maioria não estão aptos a lecionar em uma faculdade.	Melhorar o sistema de comunicação para agilizar o trabalho e promover rapidez de decisão.
Quanto ao corpo docente observa-se uma diversidade e muito frequente controvérsias quanto à avaliação de desempenho do professor. De um lado constata-se que em todos os cursos houve depoimentos positivos do tipo: “Há compromisso do professor com a instituição”; menção à “qualidade de oferta de conteúdos no contexto da aprendizagem e consideração sobre a excelência do perfil do corpo docente” além de fazerem elogios à excelente integração do corpo docente com os alunos.	Por outro lado, também verificamos que foram pontuados como negativos os aspectos de: desinteresse do professor, baixo nível do ensino, insuficiência de atividade de campo.	Aumentar oferta de curso de pós-graduação stricto sensu e desenvolver diversificação nas linhas de pesquisa que atendem às demandas da sociedade.
A discussão e a consolidação de projeto político pedagógico dos cursos ofertados pela UPE, com participação da comunidade acadêmica.	Baixo investimento financeiro do Governo do Estado na preparação do potencial humano da UPE.	Criação e implementação de políticas públicas na atenção aos alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Fonte: Relatório CPA 2004-2006 - ANEXO III item 5. DAS AVALIAÇÕES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA DA UPE/2006

**Quadro 1 - Sínteses das Análises dos Formulários Aplicados
e Escutas Realizadas no âmbito da UPE nas Dimensões do
Ensino, da Pesquisa, da Extensão - Parte 2**

Projetos políticos pedagógicos em constante adequação aos novos paradigmas do conhecimento e em observação às normas emanadas do MEC.	Inadequação das ferramentas e do uso de novas metodologias, que esteja em sintonia com as reformas curriculares.	Que a Universidade seja pública, gratuita e de qualidade.
	Foi unânime por parte da comunidade acadêmica que existe um déficit de pessoal técnico-administrativo.	Enfoque ainda maior no processo de democratização das discussões sobre os projetos pedagógicos dos cursos.
	Precarização nas relações do cotidiano entre professor/aluno.	Criação de mais espaços culturais, esportivos e de lazer no âmbito da UPE.
	Se faz necessária uma reciclagem dos professores da casa, pois a maioria ainda ensina de forma “antiga” em relação à pedagogia que os mesmos utilizam.	Implantação de sistema de informação e comunicação que atenda ao estágio atual e dê suporte ao crescimento da UPE. Melhoria do processo avaliativo e revisão das práticas pedagógicas adotadas.

Fonte: Relatório CPA 2004-2006 - ANEXO III item 5. DAS AVALIAÇÕES DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO – CPA DA UPE/2006.

O Relatório de 2010, contudo, realiza uma individualização por curso/campus, apresentando os dados obtidos em relação ao CPC, e uma observação quanto à entrega, ou não, pelo curso da autoavaliação, sob o título “SÍNTESE DA AUTOAVALIAÇÃO DO CURSO DE, expressa o nome do curso, ANO 2010”. Finaliza-se com uma síntese dos cursos por campus, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 – Síntese da Autoavaliação do Curso de Bacharelado em Medicina - Ano 2010 Campus: Santo Amaro - Curso Presencial

Unidade: FCM Curso: Bacharelado em MEDICINA				Conselho Estadual de Pernambuco – CEE Autorizado pela Portaria - SE nº 7171, de 10/10/2008 Renovação do reconhecimento PARECER CEE – PE nº 75/2008 – CES Prazo: 05 anos		
DIMENSÕES AVALIADAS				Autoavaliação - Ano base 2010		
Ano	Enade	IGC	CPC	Dimensão I – Organização Didático- Pedagógica	Dimensão II – Corpo: docente, discente e técnico-administrativo	Dimensão III – Instalações físicas
2004	1	4		-	-	-
2007	3	4	3			
2010						
RESULTADOS – EXAME NACIONAL DE CURSOS – ENC (PROVÃO)						
ANO	2003	2002	2001	2000	1999	1998
Conceito	E	E	E	C	C	-

Obs: Não apresentou a autoavaliação do curso no ano de 2010.
Fonte: CPA/UPE – Relatório 2010 p. 34.

Após a apresentação de cada curso, a CPA construiu o quadro a seguir com as fragilidades, avaliadas em dimensões, que, no caso do curso acima, ficou sem preenchimento; segue o quadro:

Quadro 2 – Síntese final do campus com algumas dimensões exemplificadoras

Fragilidades	Educação Física		Ciências Biológicas	Medicina	Enferm.
	Bacharelado	Licenciatura			
A licenciatura e os bacharelados têm coerência com o PPC e do currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.	x	x	x		x
Atualização e adequação das ementas, dos programas e das bibliografias, considerando o perfil do egresso	x	x	x		x
Adequação de laboratórios, instalações, equipamentos e materiais específicos com a proposta curricular	x	x	x		x
Quantidades adequadas de mobiliário e equipamento didático-pedagógico			x		
Acessibilidade para portadores de necessidades especiais			x		
Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Atividades Complementares e estratégias de flexibilização curricular			x		x

Fonte: CPA/UPE – Relatório 2010, p. 34.

A tabela 3 e o Quadro 2 exemplificam o campus e individualizam por curso, logo, se acredita que, em relação a um campus, é possível visualizar um processo de análise institucional, com base nas dimensões que formam uma síntese.

Em relação aos valores e às crenças que poderiam fazer significar o modelo proposto pelo relatório, confrontamos os objetivos enunciados entre os relatórios do período de 2004-2006 com o relatório de 2010. Salientamos que a CPA produziu 04 relatórios no período de 2004-2010. Entre os objetivos do primeiro relatório e do último, percebemos um distanciamento em relação à ação da CPA. No primeiro relatório (CPA/UPE, 2006, p. 6), o objetivo foi assim elaborado:

Analisar as políticas, as práticas e as formas de gestão no ensino, na pesquisa e na extensão da Universidade de Pernambuco, com vistas a contribuir com uma cultura avaliativa emancipativa, voltada para a melhoria do Ensino Superior, e dar sua resposta à sociedade.

Nesse documento, o objetivo se justifica pela análise das políticas, práticas e formas de gestão. No último relatório (CPA/UPE, 2010, p. 8):

Neste documento, registramos as sínteses das avaliações mais recentes realizadas nos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), tecnológicos e sequenciais, nas modalidades presencial e à distância, ofertados pela Universidade de Pernambuco, nos diferentes *Campi* Universitários do Estado pelas instituições anteriormente referidas. Ainda, incluímos os resultados da autoavaliação de cursos, realizada pelas Comissões Setoriais de Avaliação das Unidades de Educação da Universidade.

A ênfase do objetivo da Comissão Técnica da CPA mudou o foco, agora, para os cursos e seus resultados. Essa ênfase na

individualização nos cursos não aparece no primeiro Relatório. Talvez, ela possa ser explicada no contexto de exigências que vivem os sujeitos, os cursos e as unidades da universidade, para manter o *status* de universidade, e talvez explique a forte relação que os sujeitos estabelecem entre o processo de avaliação institucional e os resultados dos cursos.

Compreendemos que essa escolha significa que a CPA tem um modelo de instituição, que se faz materializar nos relatórios. Propor um relatório avaliativo implica, em um primeiro momento, a crença sobre um modelo de instituição como parâmetro, sobre seu funcionamento e sobre a ação dos sujeitos no seu interior; e, em um segundo momento, uma crença sobre a razão do estabelecimento da avaliação: sua necessidade e função. O Relatório, portanto, materializa uma concepção de avaliação e instituição.

Analisando a UPE, compreendemos que o uso de avaliações diagnósticas permite que a instituição possa mapear as suas fragilidades, tornando conhecidas suas potencialidades em face dos indicadores estabelecidos. Entretanto, a análise do que seja a fragilidade institucional e suas potencialidades ancore-se em divergentes sistemas de crenças e valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, ao analisarmos o papel e a função da CPA na realização dos processos de avaliação institucional, constatamos uma resignificação do papel da CPA, o que evidencia que, no campo discursivo, os sujeitos recriam a política no contexto das práticas desenvolvidas (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), como nossos principais achados confirmam. Isso se dá, principalmente, em relação ao papel e à função da CPA na UPE, como nos propusemos a analisar, que, no contexto da UPE, tem sido definido no âmbito da gestão e das políticas institucionais, com a função definida de contribuir para a manutenção do *status* de universidade.

Em relação à CPA, desde 2008, esta vem sendo usada para manutenção do *status* de universidade da UPE, em face dos requisitos de credenciamento estabelecidos na política do SINAES. Para atingir essa função, houve a redefinição de seu papel, que passa a ser de instrumento de gestão e legitimação das políticas institucionais na atual gestão da UPE. Nesse sentido, se justifica a avaliação institucional para diagnosticar as dificuldades e traçar as metas, a fim de atingir as exigências do credenciamento, cabendo à CPA um papel ativo na cobrança dessas exigências. Compreendida como órgão suplementar e diretamente vinculada à reitoria, a CPA se distancia do que foi estabelecido pela política do SINAES, caracterizando-se como órgão administrativo e não acadêmico.

Constatamos, ainda, a evidência de uma memória que torna a ser falada, como reaparição (FOUCAULT, 2006), com a instalação das Comissões Setoriais de Avaliação, não previstas no SINAES, porém anunciadas no Documento da CEA, que antecede o SINAES em 2003 (SINAES/2003), que foi “esquecido” na materialização da política, mas que reemerge no contexto das práticas avaliativas, que buscam atender à especificidade da estrutura organizacional da universidade como *multicampi*.

Há ainda um grande debate em relação aos critérios de credenciamento, estabelecidos pela política de avaliação, e seu marco legal, e também em relação à legitimidade da adesão ao SINAES pela universidade aqui estudada, o que implica em discutir o papel do CEE que, simultaneamente, concorre com o processo de avaliação desenvolvido pelo INEP, em relação aos critérios, às exigências e ao diagnóstico da avaliação institucional.

A avaliação, como discurso político, materializado em mecanismos reguladores, busca definir o sentido da universidade como instituição, fortalecendo o Estado, bastante presente no que se refere ao controle e à avaliação do desempenho institucional, em detrimento do financiamento estatal (refere-se à política do Estado de Pernambuco). O foco do controle por parte do Estado Avaliador (NEAVE, 1988) não centra nos processos pedagógicos,

mas nos resultados dos processos avaliativos. A universidade vem sofrendo influência do campo político. Há uma evidente disputa sobre o que é universidade, sobre seus projetos e o que se pretende como resultado de sua ação e formação. Vive-se um conflito em relação à autonomia financeira, frente aos repasses do Governo do Estado, além do confronto com outras instituições, que lutam pelo domínio do campo.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, Nelson; ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; MELO, Virginia Maria Pereira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Políticas avaliativas do ensino superior e seus desdobramentos nos currículos de pedagogia e administração. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (orgs.). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 55-76.

AFONSO, Almerindo Janela; ANTUNES, Fátima. Educação, Cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n. 113, pp. 83-112.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no Projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.** [online]. 2002, vol. 28, n.1, pp. 77-89.

ÁVILLA, Márcia Capello; EYNG, Ana Maria. O planejamento e avaliação como estratégias na configuração da identidade institucional. **Anais da V EDUCERE**. Curitiba, 2005, p. 993-1004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2005, vol. 35, n.126, pp. 539-564.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.027**, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria nº 2.051**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema nacional de avaliação da educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. 2004. DOU nº 132, 12/7/2004, seção 1. p. 12.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria nº 821**. Define procedimentos para avaliação de instituições de educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. 2009. DOU nº 162, 25/08/2009, seção 1, p. 9-10.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria Normativa nº 12**. Institui o índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria Normativa nº 4**, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria Normativa nº 40**. 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 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /CNE/CES. **Resolução nº 3**, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de outubro de 2010 – Seção 1 – p. 10.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /CONAES/ INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES **Instrumento de Avaliação Institucional Externa** (Subsidia o ato de Recredenciamento) Brasília, dezembro de 2008. Retificado em Julho de 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /INEP - **Cálculo do Índice Geral de Cursos**: nota técnica. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto/ INEP. **Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. Nota Técnica CPC 2008. 16/07/2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /INEP. **Censo da Educação Superior**, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Pernambuco – Brasília: Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /INEP. **Resultados do IGC**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/areaigc/>>. Acesso em: mar. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /INEP/ CONAES. Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Roteiro de Auto-avaliação Institucional** – Orientações Gerais. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /INEP/ DAES. **Nota Técnica**. Esclarecimento ao Ofício n. 913/2008, de 15/04/2008. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto /SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - SESu - Comissão Nacional de Avaliação. **Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras**: uma proposta. Brasília, 26 de novembro de 1993.

BRASIL. **Lei nº. 10.861** de 14/04/2004 – Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abr. 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e de Desporto. Comissão Nacional de avaliação da Educação Superior (CONAES). **Diretrizes para a auto-avaliação das instituições**. Brasília, 26 de agosto de 2004.

BRASIL. **Medida Provisória nº 147**, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. 15 de dezembro de 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CSE nº 3**, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento

e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de outubro de 2010 – Seção 1 – p. 10.

BRASIL. CONAES/INEP. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa** (Subsidia o ato de Recredenciamento). Brasília: Julho, 2010.

BRASIL. CONAES/MEC. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: 2004

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; COELHO, Abílio Ribeiro; CAGLIARD, Marcos Vinícius. **Avaliação institucional: ações consolidadas na graduação**. São Paulo: Editora Mackenzie, MACKPESQUISA, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-261.

CLARK, Burton R. **Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation**. Oxford: Pergamon/Elsevier Science, 1998.

_____. **Sustaining Change in Universities: Continuities in case studies and concepts**. Society for Research into Higher Education & Open University Press. New York: Heather Eggins, 2004.

CONSUN/UPE. **Resolução nº 11/2011**. Aprova o Regulamento Interno da Comissão Própria de Avaliação - CPA da Universidade de Pernambuco - UPE. 2011.

CPA/UPE. Relatório de Avaliação Institucional - 2004-2006. Disponível em: <http://www.upe.br>. 2006.

CPA/UPE. Relatório de Avaliação Institucional - 2008. Disponível em: <http://www.upe.br>. 2008.

CPA/UPE. Relatório de Avaliação Institucional - 2009. Disponível em: <http://www.upe.br>. 2009.

CPA/UPE. Relatório de Avaliação Institucional - 2010. Disponível em: <http://www.upe.br>. 2010.

DE SORDI, Maria Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 65-80.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional como prática social de articulação. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla (orgs.). **Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003, p. 35 -48.

DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. **Educação**, Rio Claro, SP: UNESP, v. 20, n. 35, 2010. p. 201 -228.

FARIA, Juliana Guimarães; ASSIS, Lúcia Maria de; PAZ, Suelaynne Lima de; CAMPOS, Valter Gomes. O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (Org.). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 105-132.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliação Institucional: significado, princípios e ações metodológicas. **Revista de Educação AEC: pedagógico e administrativo: conflitos e alternativas**. Brasília: AEC do Brasil. Ano 30, nº 119 abr/jun de 2001. p. 65-76.

FIALHO, Nadja Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**. Revista Quadrimestral. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados. Nov. 2003. nº 120. p. 129-149.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000, p. 126-139.

LACLAU, Ernersto. Atisbando el futuro. In: CRITCHEY, Simon; MARCHART, Oliver. **Laclau**: Aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fonde de Cultura Económica, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto (orgs.). **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990. p. 111-148.

_____; _____. **Hegemonia y Estrategia Socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** [online] Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Acesso em 12 fev. 2010.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 303-318.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: Instrumento de gestão universitária. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 14, jan-mar, 2000, p. 41-60.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Laclau e Luhmann: um diálogo possível. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 87-99.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. Pré-Escola, Horas-Aula, Ensino Médio e Avaliação. In: BACHA, Edmar Lisboa; SCHWARTZMAN, Simon (orgs.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 270-357.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 145-170.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford, 1988. Vol. 23, number 1/2, p. 7-23.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 171-187.

_____. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Nilton César; SOBRINHO, José Dias. **Avaliação institucional – teoria e experiências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 37-51

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). **Bases para uma nova proposta de**

avaliação da educação superior. Brasília, DF: Comissão Especial de Avaliação, 2003.

SOUSA, José Vieira de. Avaliação institucional, estratégias de *marketing* e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (Org.). **Avaliação Institucional:** sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008, p. 77-103.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática:** Guía teórica y práctica. Ministerio de Educación y Ciencia: Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

UPE. **Estatuto da Fundação Universidade de Pernambuco** – UPE. Estatuto aprovado pelo CONSUN em 29.12.2007. Texto consolidado pelo CONSUN após revisão em 29.07.2008. <http://www.upe.br/download/imprensa/estatuto.pdf>

_____. **Projeto Pedagógico Institucional.** 2006. Aprovado na reunião do CEPE em 29 de maio de 2006. <http://www.upe.br/download/cpa/ppi.pdf>.

VIANNA, Heraldo Maraelin. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ZERILLI, Linda M. G. Esse universalismo que no es uno. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. **Laclau:** aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 117 -141.

CAPÍTULO 8

INSERÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA NO CURRÍCULO DE CURSOS DE PEDAGOGIA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: AVANÇOS E RETROCESSOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS JUNTO À EDUCAÇÃO

*Anna Rita Sartore
Edna Prado*

INTRODUÇÃO

Esse trabalho constitui-se em uma análise comparativa a respeito da inserção de disciplinas a distância no currículo do curso de Pedagogia em três universidades brasileiras de grande porte, configurando o ensino como semipresencial. Buscou-se desvelar rupturas e contradições presentes no processo, na tentativa de aquilatar o valor desse hibridismo para a boa qualidade da formação de Pedagogos em nosso país. Estabelece-se, também, um diálogo com questões da modalidade a distância e da incorporação, com maior ou menor êxito, de Tecnologias Digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

A vivência docente dos autores em ambas as modalidades descritas, as observações, as entrevistas, os dados censitários e de atendimento, coletados de 2011 a 2012, foram utilizados na análise, tendo como referenciais os trabalhos de Coll e Monereo (2010), Silva (1998), Apple (1998) e Ball (2005). Com categorias de análise depreendidas do próprio *corpus* foi possível identificar na investigação das universidades escolhidas significativas contradições em relação ao discurso sobre a importância dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TIC, no

currículo e as práticas cotidianas que se revelam reducionistas. Dentre elas, ganham destaque o expediente de compor uma sala online pela reunião de várias turmas presenciais e a substituição gradativa do professor pela figura do tutor, com remuneração significativamente inferior, práticas a serviço de rentabilizar a receita da instituição. Também foram evidentes a fragilidade e o aligeiramento da formação oferecidas aos estudantes bem como a subutilização dos recursos das interfaces, resultado de uma metodologia que perpetua a prática de transmissão de conteúdo.

Os resultados revelam que as universidades analisadas não se encontram preparadas e nem dispostas a cumprir as demandas pedagógicas específicas que a modalidade a distância acrescenta, ignorando a concepção contemporânea de currículo e atuando em prol da lógica mercadológica do lucro, em detrimento da boa qualidade do ensino. Entretanto, dado que os recursos das tecnologias digitais apresentam aspectos potencialmente positivos, como a promoção de interatividade genuína, o exercício dinâmico de autoria e a extensão do universo de pesquisa, procurou-se também pensar em quais seriam as alternativas de uso agregadoras de valor às práticas vigentes na educação formal.

A EaD E A FORMAÇÃO DOCENTE

A promoção de conhecimentos, na forma de uma disciplina instituída que trate das tecnologias digitais de informação e comunicação (de ora em diante TIC) em cursos de formação de professores, tem sido uma tendência crescente nas universidades de nosso país e visa ao preparo do graduando para incorporação dos recursos daquelas nas respectivas práticas educativas. Isso se dá em vista de amplo leque de possibilidades que oferecem, não só para o processo de ensino e aprendizagem como também para o aperfeiçoamento continuado e autônomo do profissional de educação. A utilização das interfaces que facilitam o

aprimoramento independente do cidadão, quando incorporada à cultura de atualização do graduando, é particularmente importante no que diz respeito ao trabalho docente envolvendo tecnologias digitais, visto que seu repertório específico tem um dinamismo tal que, sem uma pesquisa contínua, os saberes sobre elas arriscam tornarem-se caducos antes mesmo de serem postos em prática.

É patente que a complexidade da instituição sócio-educativa formal, um dos alvos do trabalho do pedagogo, pensada a partir de sua função social, demanda uma reflexão permanente a respeito do desenho curricular ideal para formação de um educador, o que faz com que as questões de currículo sejam alvo de constante avaliação. Assim, as discussões dos docentes do curso de Pedagogia giram, frequentemente, em torno de argumentos que orientem uma seleção de prioridades na composição do currículo do curso. Nesse âmbito, pondera-se o que pode ser eletivo e o que deve ter caráter obrigatório sendo acrescida a essa triagem dinâmica também a decisão de como repartir a carga horária dentre as diferentes áreas de saber, já que se anseia por tanto e por tudo. Na verdade, o escopo é sempre ter clareza sobre o que é preciso garantir, em um curso de Pedagogia, com vistas à formação de um profissional de educação competente e sensível aos apelos hodiernos da cultura em relação aos seus saberes e fazeres.

Não há resposta fácil, nem única, mas há balizas que ajudam a delinear respostas que se fundam no recorte, com a maior precisão possível, de qual é o domínio dessa especialidade, enquanto função social, ou seja, ao quê está autorizado e em torno de quê orbitam as demandas feitas a um pedagogo e seu saber. É a partir, portanto, da busca de compreensão sobre o que se pede ao docente na atualidade e olhando para as soluções que são propostas pelas e para as Instituições de Ensino Superior (IES) que o presente texto apresenta uma análise comparativa a respeito da inserção de disciplinas a distância, com a respectiva utilização de TIC e comunicação, na modalidade semipresencial, para o curso de Pedagogia tendo sido analisadas três universidades particulares de grande porte sitas no Sudeste do país. O objetivo central foi desvelar rupturas e contradições presentes no processo, bem como os possíveis modos de saná-las.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O DESEJO DO SUJEITO: o ouvido atento do mercado e a escola surda

Pode-se definir que um pedagogo é aquele que tem ciência específica sobre a edificação de conhecimento e a práxis de ensino no que diz respeito às ações educativas na cultura, tanto naquilo que toca à docência, propriamente dita, quanto à gestão e à consultoria. Entretanto, é a própria cultura que por ampliar, imaginariamente, o raio de ação do professor, acaba por deixá-lo em local de precariedade de ação. É justamente esse imaginário viciado que ainda faz da docência uma ação de quimera, monstro mitológico com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de dragão. Desse desenho coletivo, inviável, emerge o professor “ideal” ao qual é requerido que se torne um misto entre sacerdote, médico, assistente social e baluarte moral, corrigindo desvios nos alunos, quer sejam eles emotivos, físicos, cognitivos, ou até mesmo resultado de erros de criação desde o afamado “berço”.

Diante disso, se insiste que somente delimitando com rigor a especificidade do que trata um curso de pedagogia, traçando um perímetro para o “fazer e saber” docentes, se conseguirá planejar e prover de uma formação consistente o egresso, evitando a diluição e ramificação dos objetivos da docência a tal ponto que acabem por não atingir alvo algum. Esse cuidado se justifica, entre outras razões, pela inquietante situação da educação brasileira, resultante de uma série de descompassos que desenha um retrato do processo educativo brasileiro cuja qualidade é insatisfatória e nos situa no mesmo nível dos países mais desprovidos do planeta. Por ser um país de dimensões geográficas amplas, somando isso às acanhadas condições econômicas da maior parte de sua população, os obstáculos para a instauração sólida de um ensino de boa qualidade são particularmente austeros. Em vista disso, é pouco sensato ignorar as possibilidades de minimizar esses entraves.

Uma dessas possibilidades é franqueada pela disponibilização de recursos tecnológicos abrindo via de acesso para práticas educativas que primem por privilegiar questões

fundamentais do fenômeno de ensino e aprendizagem, tais como: ação ativa do sujeito sobre o objeto de estudo, mediação do professor; interatividade genuína nas atividades desenvolvidas; promoção de autoria e coautoria, colaboratividade etc. Professores resistem a esse novo quadro e aos novos protocolos de ação que ele comporta. Basta olhar em torno para perceber que há um abismo sendo cavado diariamente entre os professores e seus alunos, pelo fato destes últimos já estarem confortavelmente adequados e atuando na cibercultura, enquanto muitos de seus mestres, ainda temem equipamentos e interfaces.

Dizem Coll e Monereo (2010) que os principais avanços da Internet se deram não nos instrumentos tecnológicos, propriamente ditos, mas, e, sobretudo, no raio de ação dos usuários, atendendo, segundo nosso ponto de vista, ao desejo de autoria que habita cada um de nós. Foi esse desejo que o mercado captou promovendo a abertura de espaços para que passássemos de meros consumidores da Internet (*Web 1.0*), cujo acesso e ação são descritos segundo a metáfora do “ponto com”, para sujeitos produtores e difusores de conteúdos, avanço esse possibilitado pelo advento da *Web 2.0*, sustentada por programas como o “Mozilla, Google e Moodle [...] desta feita, com a metáfora puzzle” (COLL; MONEREO, 2010, p. 38), aliás, analogia muito feliz visto que remete à construção progressiva e a mil mãos que é uma característica da cultura, sendo o seu desenho final a soma de todos os fragmentos dispostos pelos seus componentes. Essa nova *Web (3.0)* representou o salto das interfaces que constituíam uma “rede de documentos e repositório de informações estáticas” [...] para algo além e muito mais atraente, a saber, a “rede social, com criação e difusão de informação dinâmica” (COLL; MONEREO, 2010, p. 38).

Interessante salientar que não é incomum que seja o mercado a sinalizar para as instituições da cultura qual é o desejo de seus cidadãos. De consumidores de informações estes mostraram que desejavam ser seus autores. Basta que vejamos como os jovens (ou nem tão jovens assim) têm alimentado,

furiosamente, os blogs nos quais fazem vezes de escritores, ou o *facebook*, e outras redes nas quais encarnam autobiógrafos, jornalistas, fotógrafos; e por fim o *Youtube*, espaço no qual se realizam como cineastas. Por fim, há algo ainda maior, um fenômeno viabilizado pela Internet que escancara uma realidade insuspeita, a saber: no terceiro milênio, imenso contingente de sujeitos de diferentes raças, credos, culturas, idades, preparo intelectual etc., têm é índole colaborativa. Talvez, afinal, não sejamos tão individualistas quando se pregava nas últimas décadas. Prova disto é que basta digitar uma dúvida qualquer na barra de um motor de busca, como o Google por exemplo, para que surjam, literalmente, milhares de respostas à questão proposta quando não um verdadeiro compêndio de tutoriais para nos ajudar nas dificuldades. Encontramos, em um instante, desde instruções sobre assuntos sérios, como os procedimentos emergenciais para socorrer uma parada cardíaca¹ até orientações, bastante bizarras, de como, por exemplo, dobrar lençóis com elástico². Cumpre lembrar que produzir tutoriais demanda tempo, um esforço considerável e não oferece nenhuma compensação financeira ao autor, nem sequer a notoriedade. Muitos desses sujeitos/autores, é bom que se lembre, estão sentados nos bancos de nossas escolas. Eles compõem a juventude da qual tanto nos queixamos sob o argumento que são pouco participativos, egocêntricos e improdutivos.

Dá o que pensar...

De toda a forma, quanto às TIC, quer queira quer não, o professor, brevemente, deixará de ter como opção viável ignorá-las e voltar-lhes as costas, rechaçando-as como saberes inferiores. Fazer pouco caso dos recursos que oferecem à educação e ignorar a necessidade de apoderar-se dos saberes, que elas demandam de nós, são atitudes que têm o tempo contado. O fato é que há alterações em curso ainda mais pujantes do que aquelas que experimentamos nas últimas décadas e elas se dão à

1. <http://www.youtube.com/watch?v=wiXtYYU4Vtw&feature=related>. Acesso em 04/05/2012.

2. <http://www.youtube.com/watch?v=L4bSizejmPc>. Acesso em 04/05/2012.

nossa revelia. As TIC caminham rumo à onipresença, dirão Coll e Monereo (2010), e o veto à sua entrada na sala de aula, temendo a concorrência por atenção, também tem seus dias contados. Se tudo indica que será uma peleja cada vez mais árdua separar o aluno de sua mídia móvel, não seria melhor aproveitar o potencial que ela oferece planejando a incorporação de seus recursos na aula? Logo, trata-se da educação interromper o enfrentamento com as tecnologias e passar a planejar alianças com elas.

Não é incomum que diante da combinação entre os termos tecnologia e educação sejamos remetidos a pensar na modalidade de ensino a distância, mas esta, sabemos, é apenas uma de suas facetas. Há um espaço considerável para o uso de TIC na modalidade presencial e elas estarão presentes a cada dia mais no recinto de sala de aula, porque estão em todos os segmentos sociais. Na instituição, as TIC franqueiam um número crescente de softwares educativos, objetos de aprendizagem, motores de busca para dirimir dúvidas que emergem e, fora dela, serão a cada dia mais utilizadas em pesquisas e atualização de alunos e professores. O uso de interfaces agrega valor ao cotidiano escolar e é preciso dar conta delas visto que são caracterizadas pela potencialidade de propagação social da informação, e é justamente o acesso e o crédito que se dará a essas informações o objeto que demanda ser trabalhado na educação formal.

Enfatiza-se que a necessidade de equipamentos onerosos ligados à rede e toda uma série de suportes de infraestrutura que eram exigidos à escola até “ontem” para viabilizar a introdução das TIC no ensino formal tem diminuído a olhos vistos com a entrada de tecnologias móveis como celulares e *tablets*. Aliás, estes últimos têm estado na mira do Estado que promete distribuí-los em todas as escolas públicas do país, o que gera uma pergunta: quem sabe lidar com eles, hoje?

De toda a forma, caminhamos para o que Coll e Monereo (2010, p. 38) chamam de Internet ubíqua, ou seja, “a tal ponto presente em toda a parte que deixaremos de notá-la”. Estruturada de modo a fundar a terceira fase da *Web*, cuja metáfora é “sistema

nervoso” configurada como “rede semântica”, conferirá até mesmo sentido ao que solicitarmos dela.

a *Web 3.0* se anuncia como uma base de dados global capaz de proporcionar recomendações personalizadas para os usuários diante de perguntas do tipo do tipo: A partir das minhas características psicológicas, físicas, culturais, orçamentárias, etc., o que eu deveria visitar nessa cidade? Em que curso de pós-graduação seria conveniente que eu me matriculasse no ano que vem? Que tipo de plano de aposentadoria eu deveria contratar? (COLL; MONEREO, 2010, p. 37).

Talvez nem fiquemos mais surpresos com predições desse gênero. Estamos acostumados a “nos acostumar”. Digerimos, nos empolgamos ou, ao contrário, ficamos indignados, mas nos habituamos e procuramos acertar nossos passos, alterando e realinhando, quando inevitável, nossas atitudes cotidianas. Tarefa esta que só parece ser, de fato, árdua, para e na escola, surpreendentemente. Não deveria ser assim se levarmos em conta que essa instituição é um dos meios de culturação do sujeito. Se culturação é inserção na cultura, para qual cultura estamos, a serviço, no percurso de inserir nossos alunos? Seremos promotores de um maior distanciamento entre os chamados inforricos e infopobres? E o que é pior, seremos uma nação de infopobres não por falta de equipamentos, mas porque não somos capazes, ou nos recusamos, a trabalhar com as gerações que nos sucedem no sentido de evitar os desacertos da informação maciça que nos atingem, a todos?

Novamente, dá o que pensar...

[...] as distâncias [...] surgem na Sociedade da Informação entre os “inforricos” e os “infopobres”, entre os países e os setores da população que têm acesso a um uso construtivo, enriquecedor e criativo das TIC e aquele que não têm acesso a elas ou que

as acessam apenas como consumidores” (COLL; MONEREO, 2010, p. 40).

Já foi exaustivamente dito que há uma distância considerável entre usar os recursos oferecidos pela tecnologia para uma mera difusão de dados desarticulados e práticas devolutivas e torná-los espaços para transformação das informações em conhecimentos sólidos que permitam ao sujeito promover alterações benéficas em seu meio, qualquer que seja sua área de ação. Da mesma forma, é sobejamente sabido que por mais que se nomeie uma determinada tecnologia de educativa, ela, por si só, não pode ser considerada assim. Os recursos que oferece, por mais sofisticados que sejam, só se tornam efetivos para a educação se a ideologia que sustenta seu uso e as atividades propostas com eles, forem guiadas por uma concepção atualizada do fenômeno de aprendizagem e coerentes com os seus paradigmas.

Na área de domínio formal da docência, sustentar uma determinada concepção de aprendizagem envolve, simultaneamente, a filiação ideológica a determinados paradigmas e o exercício cotidiano de seus pressupostos. A eleição de um paradigma que não resulte em práticas criativas alicerçadas nele não passa de discurso estéril. Em outras palavras, a inserção competente dos recursos das tecnologias digitais nas práticas de ensino exige mais que o aprimoramento de habilidades operacionais. Demanda, sobretudo, que seu uso seja norteador por um profissional que domine as especificidades paradigmáticas de sua área, caso contrário, se incorre no risco de valer-se das TIC apenas para camuflar, de forma sedutora, uma prática de ensino superada, ou seja, aquela que alinha estudo e conhecimento à memorização de informações descontextualizadas, por parte do aluno, na véspera da avaliação.

A compreensão contemporânea reconhece a aprendizagem como um processo ativo e desejante do sujeito, desencadeado pela articulação dos conhecimentos que já possui com aqueles que

lhes são novos, a partir de um objeto de estudo. Essa mesma compreensão também dita que essa relação, de uma forma ou de outra, é sempre intermediada por um outro. Essa constatação funda um pressuposto inegável, a saber: 'para efetivar-se uma aprendizagem há o envolvimento de aspectos orgânicos, cognitivos, sociais e afetivos, tomado esse último termo no sentido daquilo que afeta a psique do sujeito. Portanto, aprender é um fenômeno biopsicossocial (SARTORE, 2010, p. 164).

Do ponto de vista orgânico, a ação do sujeito incrementa a rede sináptica entre os neurônios que são o suporte físico da cognição, formando novas ligações que permitem ampliar as articulações do pensamento. Como disse Piaget (1976), esse pensamento, desde que instigado, sai em busca de acomodar-se depois do desequilíbrio provocado pelo enfrentamento do novo. Tem lógica, porque ninguém aprende o que já sabe, pode, quando muito, perder dados e recuperar o conteúdo por outra via, mas aprender mesmo, só se aprende uma vez.

Dessa forma, o fenômeno da aprendizagem se dá diante de algo inédito, que não estava no repertório cognitivo do sujeito e qualquer informação nova que tentarmos apreender como dado isolado, ou seja, a partir de mera comunicação de um sujeito para outro, tende a desvanecer-se a curto ou, no máximo, médio prazo. A lógica da pedagogia da transmissão, na qual o sujeito é receptor inerte, peca por princípio porque sua prática não promove novas ligações sinápticas entre as ramificações dos neurônios, o que possibilitaria não só um melhor tráfego das informações, como também novas composições entre elas o que, em última análise, constitui a articulação do pensamento (SARTORE, 2010).

Evidentemente importa e incide na educação não só o paradigma que alicerça os fazeres do professor. Na instância imediatamente superior está o paradigma que a instituição sustenta, ao qual o professor, muitas vezes, está assujeitado,

sem saída. Na esfera mais ampla ainda, atingindo a todos nós viceja, soberano, o paradigma que sustenta a política do Estado em relação ao que é desejável e o que não é, para a construção de conhecimentos do cidadão. Chegamos, assim, às questões de currículo.

Nas ENTRANHAS das IES: o currículo das instituições pesquisadas

Localizadas na região metropolitana da grande São Paulo, as três instituições pesquisadas aproximaram a sua atuação, na última década, ao atendimento de alunos oriundos das camadas mais populares da sociedade, os quais, em sua maioria, apresentam um perfil muito semelhante: trabalhadores que buscam um curso universitário noturno e que custeiam sua formação superior com o próprio salário e/ou com as bolsas de estudos ofertadas pelas instituições ou com o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, do governo federal.

Por mais que os Projetos Pedagógicos destas instituições afirmem partir de uma visão ampliada de currículo (APPLE, 1998), o que a análise dos dados constatou foi a existência de um verdadeiro abismo dividindo o discurso corrente e a prática pedagógica observada, em especial, no que diz respeito à inserção da Educação a Distância (EaD) em suas matrizes curriculares.

Pressionadas pelas novas demandas do mercado, a saber: elevados índices de evasão, escassa procura de vagas, fechamento de turmas e cursos, aumento do número de instituições de ensino superior etc., as três instituições promoveram, a partir de 2005, uma reforma profunda nos currículos, incluindo disciplinas na modalidade semipresencial, garantida oficialmente no país pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), de forma a se tornarem mais competitivas.

Segundo o Projeto Pedagógico da universidade à qual nos referiremos como A, a nova estrutura curricular organizou-se em forma de núcleos que obedecem a três eixos distintos, a

saber: Formação Geral, Básica e Específica. O *Eixo de Formação Geral* reúne disciplinas comuns a todos os núcleos e respectivos cursos e assegura promover o desenvolvimento de uma visão de mundo pautada pela ética profissional e responsabilidade social. O segundo eixo, aquele denominado de *Formação Básica*, é composto de disciplinas que visam aproximar o estudante das habilidades comuns na área escolhida e, finalmente, no *Eixo de Formação Específica* encontram-se as disciplinas e as atividades peculiares de cada curso, de acordo com a carreira à qual ele franqueia o acesso. Especificamente no que diz respeito ao curso de Pedagogia, que tem a duração de 8 períodos, as disciplinas do *Eixo de Formação Geral* encontram-se alocadas desde o primeiro até o sexto período, da seguinte forma distribuídas: 1 período: Leitura e Redação; Metodologia e Técnica de Pesquisa, contando cada uma dela com 50% na modalidade à distância e 50% presenciais. No segundo período encontram-se Estudos Antropológicos e Sociológicos e Políticas Públicas, ambas as disciplinas com 100% da carga horária a distância. No terceiro período estão alocadas as disciplinas Formação Política Cidadã e Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, também na modalidade 100% a distância. Nos quintos e sextos períodos, respectivamente, as disciplinas Empreendedorismo e Solução Criativa de Problemas, 100% na modalidade a distância. As disciplinas Gestão Educacional e Trabalho de Conclusão de Curso pertencem ao *Eixo de Formação Básica* e são oferecidas nos sétimos e oitavos períodos, respectivamente, com 100% da carga horária na modalidade a distância.

Quanto ao *Eixo de Formação Específica* encontramos a seguinte distribuição: no primeiro período, Filosofia e História da Educação, 100% na modalidade a distância; nos quartos, quintos e sextos períodos estão alocadas, respectivamente, as disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação e Educação Inclusiva, sendo estas ministradas 100% na modalidade a distância. O total de aulas na modalidade semipresencial perfaz o total de 620 horas e,

portanto, 19% da carga total do curso, ainda inferior aos 22% permitidos por lei.

Na segunda instituição de ensino superior, que aqui será chamada de B, não há uma divisão explícita das disciplinas por núcleos, como na instituição anterior, mas na análise dos dados é possível identificar que das 2800 (duas mil e oitocentas) horas de disciplinas obrigatórias, 620 (seiscentas e vinte) horas são ofertadas na modalidade a distância assim distribuídas: do primeiro ao oitavo períodos os alunos têm 13 (treze) disciplinas 100% a distância e apenas 02 (duas) disciplinas com 50% da carga-horária semipresencial.

Na terceira instituição, nomeada C, o número de disciplinas ofertadas a distância é bem inferior ao permitido pelo Decreto nº 5.622/2005. De todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de três anos, 06 (seis) períodos letivos, apenas três, do primeiro período letivo, são ofertadas na modalidade a distância.

Embora apresentando diferenças na composição curricular, nas três instituições pesquisadas as aulas semipresenciais são operacionalizadas por tutores que interagem por meio de chats, fóruns e *wiki*, no ambiente virtual da universidade que é uma plataforma *moodle*. Os tutores trabalham os conteúdos que são desenvolvidos por professores denominados conteudistas aos quais cabe a responsabilidade pela construção de todo o material instrucional sob a supervisão do núcleo de educação a distância da instituição. Apenas na instituição A existe uma equipe específica para suporte composta por duas pedagogas, uma revisora de texto e uma equipe de *Webdesign*. Em B, o processo é similar, mas a equipe não conta com pedagogos para avaliar o teor do conteúdo e as propostas de trabalho com ele. A revisão se limita aos aspectos gráficos e linguísticos. Na instituição C, é o próprio professor das disciplinas ofertadas a distância que produz e revisa o conteúdo. Com um número reduzido de horas para questões pedagógicas, o coordenador não tem acesso ao conteúdo trabalhado e o acompanhamento não segue

as mesmas exigências das demais disciplinas que compõem a matriz curricular. Além de disponibilizado no ambiente virtual o material é entregue, pelas três instituições, ao aluno em forma de CD e apostilas.

Assim estruturadas, mesmo com as diferenças expostas, o que houve de comum nas três instituições, lamenta-se concluir, foi o desvio dos objetivos que devem nortear a inserção da semipresencialidade na educação. A boa intenção derivava do desejo que o estudo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (de ora em diante AVA) fosse um passo para a modernização da educação, tornando-a mais democrática, abrangente e fazendo com que se usufruísse, por meio dela, de qualidades das tecnologias contemporâneas. O intento primordial era aquele de promover no sujeito, através do uso sistemático e orientado de “aprender *on line*”, a instauração de uma cultura de formação continuada, de autodisciplina rumo à escola móvel, *m-learning* (COLL; MONEREO, 2010, p. 28). Essas são qualidades desejáveis em tempos de produção célere e ininterrupta de conhecimentos.

As nações, atentas, olham para frente divisando que a mobilidade diária dos sujeitos, sobretudo em metrópoles, está se tornando a cada dia mais difícil, onerosa economicamente e prejudicial para a manutenção da saúde planetária, além de arruinar qualquer pretensão mínima de conferir-se qualidade de vida ao ser humano. Na maior metrópole do país, São Paulo, o tempo que o cidadão comum passa dentro em veículo particular, ou em um transporte público, excetuando as poucas linhas de metropolitano que possui, varia entre três a cinco horas diárias, o que é insano. Outras capitais caminham a passos rápidos para um quadro semelhante. Interferimos demais com a natureza quando usamos meios de transporte que utilizam energia; gastamos demais deslocando-nos para fazer coisas que poderiam ser executadas dentro de nossa própria casa. As grandes empresas já compreenderam isso no que diz respeito ao trabalho e já não medem a produção aferindo o cartão de ponto (ou digital). Pessoas são valorizadas, desejadas, úteis, pela sua capacidade de

criação, não importa o *locus* físico que ocupem. Está inclusive em instauração lei que prevê como “hora extra” o tempo que o funcionário utiliza para o trabalho ao telefone ou *on line*, não se fecha mais os olhos para a ação das TIC no cotidiano. A instituição escolar, como qualquer instituição, está enredada nesse jogo: o que fará para melhorar a qualidade de vida do cidadão e para garantir a sua parcela de ação, em prol da viabilidade do planeta? E por fim, quando faz algo, por que o faz?

Na proposta que comporta parte do estudo a distância, as instituições privadas de ensino superior vislumbraram cifrões, lucros advindos da união, sob a batuta de poucos professores e/ou tutores (com remuneração inferior), de diversas salas, sobretudo no modelo de currículo por módulos. Economizou-se, da noite para o dia, salários e despesas trabalhistas que a eles estavam acopladas. De tal forma essa prática se estendeu nos últimos dois anos, que não se encontra uma só universidade privada, em grandes cidades do sudeste, que não faça uso hoje de toda a porcentagem que a lei permite para essa modalidade.

No Nordeste, a realidade não é essa. Fora das capitais, em cidades de médio porte, pertencentes, por exemplo, aos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, poucas IES adotaram a semipresencialidade e é possível supor que isso se dê por conta de questões de velocidade de tráfego da Internet, ainda insatisfatória, sobretudo no interior do nordeste.

De toda forma, a fiar-se pelo que aconteceu na região Sul e Sudeste, a semipresencialidade, sancionada por lei, se alastrará, com suas qualidades e defeitos, razão pela qual são necessárias reflexões e investigações sobre ela a fim de prevenir a repetição dos descompassos que tiveram lugar em outras regiões do país.

NA PELE DO ALUNO

Na outra margem desse rio caudaloso, encontramos os alunos convocados, compulsoriamente, a cumprir parcela de seu

aprendizado na semipresencialidade. Em algumas disciplinas constatou-se que o “semi” ficava apenas por conta do evento de um encontro bimestral de avaliação e da aula inaugural, na qual se reúnem professor e/ou tutor e técnicos, para que sejam esclarecidas dúvidas operacionais e didáticas sobre o trabalho no ambiente virtual de aprendizagem.

No início da prática semipresencial nos cursos das IES investigadas, a reação da maioria dos alunos, ao contrário do que se previra, era de contrariedade, embora houvesse benefícios imediatos, sobretudo com relação à diminuição de deslocamento, tão oneroso e difícil em grandes capitais. De fato, os alunos seriam poupados de ir à IES pelo menos um dia na semana, aquele a ser dedicado ao trabalho, síncrono ou não, com as disciplinas semipresenciais. Para nós, enquanto pesquisadores, a impressão foi que, a princípio, havia um receio, por parte dos alunos, que não dominar os protocolos do ambiente virtual resultaria em reprovação. No decorrer de poucas semanas observou-se o desvanecimento desse temor. Os alunos passaram a dominar os recursos muito melhor que a maior parte de seus professores e, com esse domínio, não faltou o surgimento de desvios indesejáveis.

Burlar o sistema é muito simples. Como saber quem está postando tarefas e mais, quem as fez? Alguns ambientes virtuais apresentavam ferramentas sofisticadas de emissão de relatórios sobre o tempo de acesso dos usuários às páginas visitadas, ou o número de tentativas que cada aluno fazia para responder a essa ou aquela atividade e por aí vai. Entretanto, um controle genuíno dessas variáveis beira o impossível, e assim a instituição, o professor e a plataforma se viram diante do imponderável. A avaliação final, teoricamente, seria a única forma de flagrar eventuais descaminhos trilhados pelos alunos na consecução de atividades e além de mensurar o produto da aprendizagem, contrariando, dessa forma, tudo o que se pode almejar de uma avaliação legítima.

Essa dificuldade de aferir os saberes que os AVA viabilizam engrossou os argumentos contrários à aprendizagem

a distância. Como garantir que os alunos farão o que se pede? Como promover autodisciplina, dedicação e seriedade, sem o olhar atento do mestre?

Seguindo a lógica dessa contestação feita ao ensino a distância, podemos imaginar que as respostas a essas angústias devam ser buscadas no ensino presencial. Como garantimos nele as questões citadas? Como avaliamos a aprendizagem do nosso aluno? O que fazem alunos e professor de positivo em presença, que possa ser estendido às práticas viabilizadas pelos AVA?

Novamente, é um terreno movediço. Pode-se argumentar que é a presença simbólica do professor que garante produção de conhecimento. Entretanto, também se pode rebater isso utilizando a própria queixa que parte dos professores e que viceja, soberana, nas instituições de educação formal, em todos os níveis do percurso escolar, a saber: os alunos, atualmente, não produzem como deveriam, não têm disciplina e, finalmente, não aprendem coisa alguma.

Sob a superfície desses protestos cochila, de leve, o saudosismo de um mítico aluno do passado, que seria compenetrado, humilde, dependente e respeitador do professor. Talvez ele tenha existido, talvez não. Se ele foi mais competente na vida do que o serão nossos alunos é difícil prever. O que sugere estar oculto nessas falas é o fato de que os professores não estão incomodados realmente com as tecnologias invadindo sua seara no ensino e promovendo dificuldades no processo de aprendizagem de seus alunos; estão incomodados sim, com a cultura que lhes sequestra o monopólio de transmissores de informações. Temos na Internet uma concorrente poderosa, crescendo ao nosso redor e parece que não estamos sabendo virar o jogo, ou seja, colocar suas qualidades a favor do nosso trabalho no ensino.

Ficou patente, durante o ano que se estendeu a pesquisa, haver certo desprezo por parte dos alunos pelo design instrucional das plataformas de aprendizagem oferecidas pelas IES. Com razão, os estudantes se queixavam que nada no AVA

era realmente novo ou intrigante. O que havia lá nada mais era do que o conteúdo dos antigos livros de papel, passado para uma tela e a exigência para os trabalhos acadêmicos continuava a mesma, apenas vestia a roupa de postagem *on line*.

No balanço há pouco de positivo para salientar nas falas e ações, que se testemunhou tanto em alunos, quanto em professores, diante da introdução de EaD, nas IES investigadas. Isso nos faz supor que só uma coisa garantirá tudo aquilo que desejamos para a educação do sujeito, sejam quais forem os recursos que utilizarmos, que é a estimulação do desejo de conhecer. Como incitar esse desejo pulsante que nasceu com a própria humanidade e a acompanha buscando explicar tudo o que está ao seu redor? Se não conseguirmos, enquanto docentes, colocar em jogo esse desejo de nosso aluno, não haverá recurso, técnica, método ou didática que dê conta de conduzir bem o processo de ensino e aprendizagem, independente da modalidade de que nos sirvamos.

Também é fato que não há como controlar as artimanhas estudantis daqueles que não estão convencidos do valor do que se lhes pede como também não há professor que não esteja sujeito a ser ludibriado por artifícios, *in* presença ou *in* ausência. Daí convém pensar amplo, justamente, como se disse, naquilo que a Internet tem a nos dizer e nos ensinar pelo fato de ter se tornado uma febre em todo o planeta. As redes sociais, o acesso frenético do ser humano à Internet, que se flagra até mesmo em locais impensáveis, deveria já ter nos convencido que o êxito das interfaces virtuais se deu pelo fato exclusivamente humano, hodierno e generalizado do sujeito desejar ser um autor, um produtor, um construtor, com ou sem reconhecimento. Enquanto isso grita, a escola surda ainda navega em águas da repetição. Não é de estranhar tamanho malogro dessa instituição na cultura.

INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NO CURRÍCULO DA EAD

Pensando ainda em autoria, é inegável que essa autoria a muitas mãos, e mentes, parece ter garantido o seu espaço na *Web*,

da mesma forma que é patente a importância que a interação assume no processo de autoria no ensino e aprendizagem. Entretanto, nos dias de hoje e, em especial, no campo da EaD a discussão posta vai além da importância, já tácita, do intercâmbio de saberes. Ela ultrapassa agora as questões consensuais para debruçar-se na distinção existente entre a interação e a interatividade.

Não há uma consonância entre os estudiosos sobre os limites conceituais da interação e da interatividade (SILVA, 1998). Para alguns autores, a interação é a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, diferenciando-se de interatividade, um conceito mais recente e complexo que abrange as relações estabelecidas não apenas entre os seres humanos, mas entre esses e as máquinas (computadores) e, em última instância, entre as próprias máquinas, sem a interferência direta do humano. Outros ainda não chegam sequer a um consenso que defina amplamente o que é uma interatividade.

Para alguns, interatividade é sinônimo de interação. Para outros, interatividade significa simplesmente uma troca, conceituação essa que nos parece muito superficial para todo o campo de significação que abrange. Essa ligeireza tem contribuído para que o termo seja usado em larga escala e, algumas vezes, de forma equivocada. Temos como exemplo disso os programas de TV onde os espectadores podem escolher entre duas ou três opções, previamente definidas. Embora isso seja apresentado como interatividade, alguns autores definem essa ligação como de cunho reativo uma vez que nada mais resta ao espectador senão “reagir aos estímulos a partir das alternativas que lhe são oferecidas” (PICANÇO, 2010, p. 1).

Essas questões de entendimento são resultado também do fato das TIC terem se imiscuído em diversas áreas da sociedade e, como não poderia deixar de ser, terem posto em jogo novas questões para a área da comunicação e para o campo educacional. Talvez sejam as dúvidas conceituais geradas o melhor exemplo

de que um novo paradigma foi fundado na cultura pelas tecnologias digitais.

Deixando de lado o entrave conceitual, o termo interatividade parece ser de circulação mais recente do que o conceito de interação, isto porque, como visto no fragmento acima, relaciona-se diretamente às inovações trazidas com a chamada geração digital. Na interatividade, a ação ganha destaque dentro de sua própria essência conceitual: (inter) ação. No hipertexto, nas novas modalidades comunicacionais (Chats, MSN, Orkut, etc.), característicos da *Web 2.0*, há uma fusão de papéis e de funções que vão além do ato de troca, possibilitando novas formas de comunicação e, portanto, participação.

É justamente a ação, contrária à passividade assumida pelos educandos nas teorias de aprendizagem comportamentais, a grande mola propulsora de uma nova forma de educação que começa a ser divulgada, incorporada e pesquisada no âmbito das instituições escolares. E, inegavelmente, a EaD alicerçada pelas TIC, mesmo com todas as suas limitações, tem sido a grande responsável por esse ressignificar da palavra interação e pela importância atribuída à interatividade nos processos educativos.

A interatividade, entendida em sua verdadeira essência, é um dos grandes benefícios das tecnologias digitais. Segundo Kenski, Oliveira e Clementino (2006), mesmo sendo muito propagada, a interatividade ainda está longe de efetivar-se plenamente constituindo-se, ao mesmo tempo, em um real benefício e um dos principais desafios da EaD. Mais do que se declarar interativa, as interfaces avançam rumo ao chamado participacionismo, isto porque, para ele, “tanto a mídia de massa quanto a sala de aula estão diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que prevaleceu no século XX: a transmissão que separa emissão e recepção, a lógica da distribuição” (KENSKI; OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2006, p. 7).

Se voltarmos os olhos para um professor/tutor em EaD parece lógico que ele deva propor a participação ativa de seus alunos por meio de atividades que não se baseiem em mera devolução de conteúdo. Não basta apenas a presença do

computador, ou mídias móveis decorrentes do processo de miniaturização, nem acesso a interfaces refinadas se o professor mantiver um paradigma positivista, já que nenhum recurso por si é capaz de romper com a ideia de educação como mero acúmulo de informações e tendo em vista que informação não falta, cai-se no risco, chamado por alguns de padecer de “infoxicação”.

O professor/tutor no novo paradigma educacional deveria deixar de ser um veículo oral de informações, uma vez que existem meios mais eficazes para esse fim, e tomar seu lugar de promotor de situações de aprendizagem profícuas, utilizando como parceiras as tecnologias digitais. Atrelada a esse novo perfil está a necessidade do professor assumir-se como um pesquisador do seu próprio ensino não se deixando aprisionar por manuais que pretendem abarcar em um só modelo indistintas realidades compostas por sujeitos diferentes. Utilizar interfaces sem contextualizá-las, sem enxergá-las dentro de um processo muito maior de comunicação social e de formação crítica é perder a oportunidade de formar para a cidadania, como bem apresentado por Jesús Martín-Barbero, ao dizer que a aprendizagem que se deseja é aquela que

posibilite a los individuos reconocerse como parte de una comunidad, como parte de una colectividad y a la vez, con palabra propia... Es decir, Paulo Freire era alguien que tenía muy claro el valor de lo colectivo, de lo comunitario, pero tenía muy claro también el valor de la libertad personal, de la independencia, de la autonomía del sujeto (MARTÍN-BARBERO apud SENAC, 2006, p. 24).

A respeito da posição mediante a oferta de meios e recursos, dirão Coll e Monereo (2010, p. 31) da necessidade que o professorado abdique da função de transmissão em prol de outros papeis, a saber:

Papéis de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientado e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões (2010, p. 31).

O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, enquanto desencadeadoras de novas possibilidades de aprendizagem por meio de computadores, webcam, chats, hiperlinks, videoconferências, fóruns, e-book, poderia resultar no fato de a modalidade a distância ser muito mais rica e atraente do que aquela em presença. Entretanto, não é isso que se desenhava no panorama pesquisado. A tecnologia em si, como se viu, não garante coisa alguma se a concepção pedagógica da própria instituição que a abriga, mais a atuação do tutor e o comprometimento do aluno, não convergirem para a busca de maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Tudo não passará, finalmente, de um amontoado de recursos em prol do mesmo, ou seja, da repetição.

Neste sentido, merece destaque a preocupação com a formação docente específica para a EaD presente no discurso, nas práticas de algumas instituições e na legislação, inciso VIII do Artigo 12 do Decreto-lei 5.622/2005, quando determina para a modalidade: corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância.

Dentro dessas relações, o respeito às características e às necessidades do aluno e a flexibilidade de horários de estudo são aspectos positivos ao analisarmos aquilo que a EaD oferece como opções de acesso. Isto porque a possibilidade de estudar em horários diversos é algo que tem sido demandado culturalmente, sobretudo se levarmos em conta, como se disse, a perversa realidade do deslocamento, que cresce nas cidades brasileiras, além dos impedimentos de quem habita locais mais remotos. Esses facilitadores, viabilizados pela EaD, foram muito bem-vindos ao mundo corporativo que dela tem se aproveitado em larga escala. Entretanto, há que se refletir e buscar saídas também

para os obstáculos que redundam da falta de autodisciplina que acresce dificuldades aos estudos, longe da ação metódica do docente em sala de aula presencial.

De toda a forma, a oferta de cursos em EaD, e daqueles que se utilizam da mescla presencial e a distância, cresce de forma rápida, impulsionada por investimentos e promessas de lucro, não só financeiro, mas em qualidade de vida para estudantes e profissionais haja vista a quantidade destes, de diversas áreas, que se (re)qualificaram desde a década de 90.

Isso mostra que a EaD pode conquistar um local de maior respeito sendo valorizada como um meio eficaz de educação continuada. Cecília Collares, João Geraldi e Maria Aparecida Moysés, em um artigo intitulado “Educação continuada: A política da descontinuidade”, publicado em 1999 na revista Educação & Sociedade, apresenta-nos uma importante retomada conceitual sobre a expressão e merece nossa atenção.

[...] sempre que nos interrogamos sobre “formação”, imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma, fôrma. Essas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: formar remete a **enformar**, pôr em forma – em suas duas leituras de f(o)(ô)rma. De fato, é adequada essa crítica à “**formação**”, pois permite desvendar nos traços semânticos implicados as noções que a “**enformação**” contém: passado e futuro. Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes de possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharão a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente, processo que ultrapassa os

limites da escola, mas no qual a escola funciona emblematicamente (COLLARES; GERALDI; MOYSÉS, 1999, p. 7, grifo nosso).

NO PANORAMA MAIS AMPLO

Permitir a ultrapassagem *com excelência* dos limites da escola pelos alunos é a *pedra de toque*, ou prova da verdade, que a EaD deve cumprir para garantir-se como recursos na educação continuada, de forma ampla. Ao lado de benefícios diversos dessa modalidade, apresentados por Corrêa (2006), está a educação não formal, aquela que não acontece única e exclusivamente no ambiente escolar. Para os adultos que, em geral, procuram os cursos a distância, tal face é fundamental, isto porque, entre outros aspectos, a complexidade de suas vidas e a falta de tempo muitas vezes não lhes permitem o acompanhamento de cursos com uma estrutura rígida e presencial, *enformada*, como mostram os autores acima citados. A EaD constitui-se como uma das modalidades alternativas para superar as limitações do ensino regular. Isto porque, entre outros aspectos, no campo profissional, o adulto traz consigo toda uma gama de conhecimentos apreendidos na formação inicial e ao longo do exercício profissional. A EaD torna-se uma possibilidade real de crescimento, uma vez que aproxima esses dois aspectos da formação (inicial e profissional).

Entretanto, como não poderia deixar de ser, a vertente política que está por trás de qualquer ação, deve ser levantada, pois, independente da modalidade de ensino (presencial ou a distância), o compromisso político é indispensável, dele dependendo a maior parte dos resultados ambicionados. Caso não haja comprometimento, a descontinuidade, ironicamente, passa a ser a marca de qualquer educação que busque ser continuada. Entre os principais problemas responsáveis pela não continuidade de projetos educacionais está a constante interrupção de projetos. Mudam-se os governantes e com

eles planos, rotas, objetivos, percursos. A rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento, a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panaceia para todos os problemas, constituem-se problemas atuais em Educação.

A junção de tais aspectos à possibilidade de acesso em todos os níveis de ensino, à ênfase no aluno, à alternativa para a democratização do acesso, ao respeito ao ritmo individual e às demandas diversificadas de estudo reafirma a questão da complexidade que envolve a EaD. É inegável que qualquer análise sobre a EaD deve ultrapassar o julgamento de valor e os preconceitos do passado, como mostram as epígrafes que iniciam este texto. A EaD é uma das principais formas para se combater a face exclusivista e excludente da educação brasileira, quer seja ela nos bancos escolares, ou na formação continuada dos profissionais.

Entre os desafios e as dificuldades pelas quais passa a EaD, pode-se citar: o preconceito de muitas pessoas em relação a essa modalidade de educação, talvez relacionado às fortes marcas deixadas pela educação positivista. Mesmo com as várias iniciativas em EaD, muitos ainda colocam em dúvida, a priori, a qualidade e a validade, em termos legais, dos cursos a distância. Tal fato se deve, em grande escala, à resistência ao novo, ao desconhecido. Para muitos, tudo o que é desconhecido é duvidoso. Daí a grande responsabilidade dos envolvidos com a EaD em divulgá-la. Tornar a EaD mais conhecida, com certeza, diminuirá a resistência em relação a seus cursos.

Há também, como um fator de entrave, a comparação da Educação a Distância com o ensino presencial, o que, por mais inadequado que possa parecer, é inevitável. O ensino presencial vem se constituindo em parâmetro para uma análise mais criteriosa sobre a EaD, uma modalidade de educação ainda considerada como uma novidade nos meios acadêmicos.

Segundo o artigo quarto do Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005, a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: “I – cumprimento das atividades programadas; e II – realização de exames presenciais”.

Embora o governo federal considere as especificidades da EaD de uma maneira geral, tendo até um núcleo destinado a ela, percebe-se a partir do artigo acima que no momento da avaliação a presencialidade ainda se faz indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das categorias de análise apreendidas do próprio corpus foi possível identificar significativas contradições em relação ao discurso sobre a importância dos recursos das TIC (EaD) no currículo e as práticas cotidianas que se revelam reducionistas. Dentre elas se destacam: o expediente de compor uma sala *on line* pela reunião de várias turmas presenciais, rentabilizando a receita da instituição; substituição gradativa do professor pela figura do tutor, com remuneração significativamente inferior; a fragilidade e o aligeiramento da formação docente e subutilização dos recursos das interfaces, resultante de uma metodologia que perpetua a prática de transmissão de conteúdo.

Os resultados revelam que as universidades analisadas não se encontram preparadas e nem dispostas a cumprir as demandas pedagógicas da modalidade a distância, ignorando a concepção contemporânea de currículo em prol da lógica mercadológica do lucro em detrimento da boa qualidade. Entretanto, mesmo com problemas de diferentes ordens na aplicação da modalidade, é indubitável que um currículo que conta com disciplinas ofertadas a distância tem aspectos potencialmente positivos tais como: a promoção de interatividade genuína, o exercício dinâmico de autoria e coautoria e a extensão do universo de pesquisa

discente, acrescentando boa qualidade e dinamizando as atividades promovidas em sala de aula presencial. Além disso, a promoção competente da infoinclusão resulta em maior discernimento do educando na lida com a Internet e favorece o desenvolvimento autônomo.

Um currículo que conte com a união de disciplinas nas modalidades presencial, semipresencial e a distância contribuirá para a efetivação de uma educação que entenda e respeite o fenômeno da aprendizagem como um processo de elaboração singular e proativa, promovendo conhecimento sólido nascido da relação e emergente da experiência compartilhada. É preciso promover ações de infoinclusão dos futuros pedagogos na sua graduação porque mesmo que estes, quando no mercado, estejam imbuídos de sincero desejo de promover mudanças, não se pode esquecer que se a formação se deu em salas de aula tradicional é a partir desse modelo que será esboçado imaginariamente, o próprio perfil e identidade como futuros profissionais.

Da mesma forma, mesmo os professores, tutores e conteudistas que abraçaram com espírito inovador a tarefa de trabalhar com o ensino a distância, a ausência de uma experiência concreta com o uso das TIC os constrange a fazer previsões e tomar decisões a respeito de qual seria o melhor percurso em um trajeto que não percorreram pessoalmente. Vivenciar algo novo sempre nos habilita melhor a oferecê-lo para o outro. Assim, precisa ser escopo dos cursos de pedagogia, no quesito didático, que essa parceria tecnologia/educação forneça uma experiência genuína no uso das TIC a todos os envolvidos promovendo inclusive uma reflexão que resulte em aprimoramento das práticas docentes e é vital que as IES ofereçam formação para uso de TIC ao seu corpo docente.

Visto que é praticamente consensual ser o aperfeiçoamento contínuo do professor um dos caminhos para a reversão dos desacertos da educação, entre estes desacertos salientamos a pouca atenção que a infoinclusão ainda recebe nas instituições, é também bastante evidente que a atribuição do dolo pela infoexclusão,

ainda excessiva em nosso país, unicamente aos professores ou à escola pública, não só é injusto como também irresponsável, porque exime as demais instâncias sociais de cumprir o que lhes cabe.

Não bastasse o drama da subsistência gerado inúmeras questões, o país continua aceitando que parte de sua população subsista em condições de vida que já deveriam ter sido superadas há dezenas de anos. Benefícios de toda a ordem, advindos do crescente conhecimento científico, não alcançam esses guetos de injustiça presentes não só em regiões remotas de nosso país, como também imersos dentro de áreas urbanas. Isso reparte o país em clãs, distintos entre si pelo respectivo poder econômico e disso resulta um modelo social no qual para uns tudo é possível, enquanto para outros resta apenas lutar para sobreviver. Assim, temos um enorme contingente de brasileiros que não vive no próprio contemporâneo, em virtude de toda a sorte de exclusões perversas. A infoexclusão é uma delas e a academia tem sua parcela de trabalho no sentido de reduzi-la a partir da formação de novos professores e em ações extensionistas direcionadas aos professores em exercício.

O caráter exploratório deste estudo preencheu algumas lacunas e deixou outras tantas por preencher. Concluiu-se que viabilizar interatividade é a tendência da maior parte dos instrumentos disponíveis nos AVA. Todavia, isso só será fecundo e atraente, se essas interfaces forem vinculadas a um projeto pedagógico dialético, com objetivos voltados ao desenvolvimento das competências indispensáveis que o contemporâneo impõe, a todos nós, tais como o poder de adaptação constante às mudanças, à flexibilidade diante de múltiplas exigências profissionais e o poder de trabalhar bem em equipes multidisciplinares.

Mesmo longe de acreditar que essas considerações sejam definitivas, entendeu-se ser relevante dividi-las com outros professores, pesquisadores e interessados pela temática da aprendizagem mediada em ambientes virtuais. Afinal, a cultura já os coligou ao seu cotidiano e, há tempos, as novas gerações trafegam por suas múltiplas vias e linguagens, com desenvoltura

e entusiasmo. Resta agora que o tecido educativo de nosso país trabalhe para incorporar seus recursos com a competência e a sabedoria às quais o país faz jus para se reinventar, a cada dia, mais democrático.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BALL, S. J. **Educação à venda**. Discursos – Cadernos de Políticas Educativas. Portugal: Edições Pedagogo, 2005.

BRASIL, MEC. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

COLL, C.; MONEREO, C. e colaboradores. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLLARES, C. A. L.; GERALDI, João Wanderley; MOYSES, M. A. A. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade** [on line]. 1999, vol.20, n.68, p. 202-219.

KENSKI, V. M.; OLIVEIRA, G. P.; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos *on line*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on line**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PICANÇO, Alessandra et al. **Conversando sobre a interatividade**. 2010. Disponível em <http://www.faced.ufba.br>. Acesso em 19/03/2011.

SARTORE, A. R. Ensino de Ciências: para quê? In: SILVA, Alexsandro da; SALLES, Conceição Gislane Nóbrega de Lima (Org.). **Temas em Educação: Diálogos Contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2010.

SENAC. **Tutoria on line**. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

SILVA, M. Que é Interatividade. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago, 1998.

OS SEGREDOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO¹

*Jamerson Antonio de Almeida da Silva
Katharine Nínive Pinto Silva*

INTRODUÇÃO

No debate atual sobre qualidade da educação pública brasileira, a educação integral e/ou em jornada ampliada está na pauta principal, desde a realização de experiências pontuais, o embasamento legal e financeiro atual, até a articulação de diversas iniciativas do Governo Federal, como é o caso do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c).

Este Programa busca sustentação em ampla legislação, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 – BRASIL, 1990) até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 – BRASIL, 1996), que no seu Art. 34 prevê “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Também constituem a Base Legal do Programa Mais Educação, as Resoluções do FNDE de número 38/09 (BRASIL, 2009b) e 67/09 (BRASIL, 2009c), ambas referentes ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)/Mais Educação e a de número 20/11, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para que seja ampliada a jornada escolar para no

1. Texto elaborado a partir do Relatório da Pesquisa Financiada pelo CNPq, Edital de Ciências Humanas 2009, intitulado: Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: avaliando o Programa Mais Educação. Pesquisa realizada pelo Grupo Gestor – Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre/Núcleo de Formação Docente (NFD)/Centro Acadêmico do Agreste (CAA)/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

mínimo sete horas diárias; a Portaria Normativa 19, de 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), que institui a parceria entre o MEC e o Ministério do Esporte para a construção de quadras esportivas; a Lei 11494/07 (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB), que prevê a Educação Integral; a Lei 11947/09 (PNAE/Mais Educação - BRASIL, 2009a); o Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre o Programa Mais Educação e o Manual da Educação Integral/PDDE. O Programa Mais Educação também está previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - BRASIL, 2007a), dentre as ações elencadas pelo Governo Federal para garantir a melhoria da educação brasileira. Além disso, encontra-se em tramitação, como forma de ratificar e fortalecer ainda mais a perspectiva de ampliação da jornada escolar, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 134/07², que visa obrigar o governo a até 2020 ampliar a jornada escolar para no mínimo sete horas. Por outro lado, o Projeto de Lei Nº 8.035/2010 do Poder Executivo, Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE-2011/2020 - BRASIL, 2010b)³ prevê também a oferta de educação em tempo integral, mas para cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica até 2020.

Neste contexto, as escolas municipais e estaduais estão recebendo o Programa Mais Educação, uma política de indução do Governo Federal para garantir a melhoria da qualidade da educação, através da ampliação da jornada escolar e da realização de uma proposta de educação integral. Este processo está sendo realizado através de um amplo arsenal de propaganda, material didático e apoio institucional de Universidades Federais e outras

2. Esta proposta foi aprovada pela comissão especial da Câmara dos Deputados Federais no dia 24 de novembro de 2010 e valerá para educação infantil e para os ensinos fundamental e médio regulares, prevendo também atividades extraclasse opcionais, após o cumprimento das sete horas mínimas obrigatórias. Atualmente a PEC 134 ainda encontra-se em tramitação na Câmara Federal (BRASIL, 2007b).

3. Também em tramitação na Câmara Federal.

organizações da sociedade civil para a formação continuada, lastreada por ferramentas de financiamento e mecanismos de regulação centralizados pelo Ministério da Educação (MEC).

A importância de mais tempo de/na escola para os estudantes, como forma de ampliação das possibilidades de aprendizagens, tem sido amplamente debatida. No entanto, ao tratarmos da questão da qualidade desta educação em jornada ampliada, é imprescindível o debate acerca da(s) concepção(ões) de educação integral que permeia(m) este debate. O Programa Mais Educação faz parte da estratégia oficial, sob a responsabilidade do MEC, de construção de “uma concepção contemporânea de educação integral”, assumindo o principal mecanismo indutor da ampliação da jornada escolar, tomamos como referência a concepção de Educação Integral que permeia este Programa, de forma a desvendar os segredos desta proposta, considerando o âmbito do projeto político e histórico-social expresso na proposta pedagógica em questão.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL

A ideia de educação integral do ser humano está presente na história da educação desde a antiguidade clássica (MANACORDA, 2006), mas é entre os séculos XIX e XX que esta concepção ganha força e passa a ser referência de algumas experiências⁴. São influências de tal surgimento os

4. No contexto da educação brasileira, a Educação Integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação, que foram inspiradas em diferentes concepções pedagógicas. As primeiras tentativas devem-se a Anísio Teixeira em 1934, quando cinco escolas de educação integral foram criadas no Rio de Janeiro. Na Bahia, em 1950, o mesmo educador baiano criou as chamadas Escolas Parque, que serviram de referência para outra experiência desenvolvida por Anísio Teixeira em Brasília, quando da transferência da capital brasileira para a referida cidade. No Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994, Darcy Ribeiro, quando Secretário de Educação, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Entre 1986 a 1993, durante o governo Franco Montoro, em São Paulo, foi implantado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). No período Collor, em 1991, foram criados os Centros

impactos oriundos das promessas da modernidade, os avanços do conhecimento científico e a revolução industrial, com a consequente expansão do modo de produção capitalista. Nesta parte do texto apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de Educação Integral com influência no Brasil, a saber: a concepção Conservadora Integralista; a Liberal Pragmatista; a Socialista Anarquista e a Socialista Marxista. Tal apresentação se justifica uma vez que procuramos identificar influências, nexos, continuidades e rupturas de tais concepções em relação ao Programa Mais Educação.

A CONCEPÇÃO CONSERVADORA INTEGRALISTA

A concepção conservadora de Educação Integral é parte de um movimento político-social que, segundo Coelho (2002), tem seu auge nas atividades políticas concentradas na década de 1930. Como forma de organização, a Ação Integralista Brasileira (AIB) lançou, em outubro de 1932, o Manifesto Integralista⁵, direcionado à sociedade brasileira, tendo como seu principal mentor, Plínio Salgado. Segundo Cavaliere (2002, p. 42), o Integralismo “apresentava-se como um movimento de cultura”, entendido como “um bem que poderia ser transmitido por aqueles que o possuíam”. Pinheiro (2009, p. 28) completa esta descrição considerando que esta concepção foi formulada por uma elite integralista, que se denominava como “salvadora das massas aculturadas”. Para esta concepção, o problema do Brasil era a falta de cultura e não simplesmente o analfabetismo. Desta forma, apresentava como o seu principal objetivo: “o da elevação

Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACS). Eles seguiam o modelo dos Cispe com o objetivo de disseminar as escolas de tempo integral para todo o território nacional (LOPES, 2008). Recentemente, outras experiências vêm sendo implementadas no Brasil a exemplo da Escola Cidadã, em Porto Alegre (RS), o Bairro Escola em Nova Iguaçu (RJ), os Centros Unificados de Educação (SP), entre outras pelo país afora.

5. Disponível em www.integralismo.org.br

cultural das massas”, de acordo com Salgado (1935, p. 145). Obviamente o aspecto central do projeto era o doutrinação através de uma forte ação centralizada pelo Estado, com fins ao disciplinamento da conduta do “povão”. Para a elite, por outro lado, era proposta a realização de cursos específicos voltados para a ideologia integralista, visando ao comando da nação.

Do ponto de vista pedagógico, a ideia de educação integral do movimento contemplava a formação do homem nos seus aspectos espirituais, sociais e físicos, sendo, segundo Cavaliere (2002), uma constante no discurso integralista. Nesta perspectiva, o ideal educativo apontado é o que se segue:

[...] o que se propõe é educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual [...] Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para o próximo; ao homem físico oferece-lhes os meios adequados aos cuidados da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...] (CAVALIERE, 2002, p. 46-47).

Refletindo sobre a concepção integralista de educação integral, Coelho (2002) aponta que a fundamentação educacional que esse movimento tem na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo, como seus princípios norteadores, caracteriza-se, do ponto de vista político filosófico de educação, por um alicerce político conservador. Apesar de primar pela formação do homem completo (em sua subjetividade, desenvolvimento físico e cívico), essa elaboração não faz menção ao tempo escolar. De acordo com Pinheiro (2009, p. 29), desta forma “podemos inferir que a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo integralismo”.

A CONCEPÇÃO SOCIALISTA ANARQUISTA

As ideias anarquistas, que foram desenvolvidas na Europa a partir da Revolução Francesa em oposição ao movimento burguês⁶, entraram no Brasil através da imigração de trabalhadores europeus, no final do século XIX e início do século XX. Numa visão geral, em seu sentido original, o anarquismo tem como princípio fundamental “a negação da autoridade instituída” (GALLO, 2002, p. 21) e, neste sentido, a escola é para os anarquistas uma instituição reprodutora da ideologia capitalista. Há, portanto, uma rejeição a qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que venha a ser mantida pelo mesmo.

A proposta anarquista de Educação Integral se apresenta baseada principalmente nas ideias de Proudhon e Bakunin, acerca da emancipação dos trabalhadores. A proposta é de uma educação fundada na liberdade, que deveria ser conquistada por cada um. Entretanto, o trabalho educativo não deve começar pela liberdade, esta seria o fim a se chegar através da educação.

Para Bakunin (1979), o princípio de autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural. É legítimo e necessário quando aplicado às crianças de idade baixa, desfazendo-se gradualmente no cotidiano e dando espaço para a liberdade. Portanto, a liberdade não é um fato natural e sim produzido pela cultura, pela civilização. Só há uma real liberdade se houver o outro para tal, a liberdade revela-se na partilha do que se faz com o outro.

De acordo com Gallo (1995, p. 72), para Bakunin,

[...] a autoridade é legítima na educação quando age sobre indivíduos ainda não preparados para ação política e esta ação dá-se justamente com o objetivo de preparar-lhes para uma ação política autônoma e livre [...]. O que diferencia a educação libertária,

6. Esta crítica foi elaborada por Paul Robin, e provada no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868 em Bruxelas.

tanto da educação tradicional, quanto da escola nova é uma visão muito particular da utilização do princípio de autoridade; enquanto a escola tradicional busca na autoridade pedagógica a fundação para a autoridade sociopolítica, fazendo da escola o local do aprendizado da submissão, a escola nova critica o uso da autoridade argumentando que o indivíduo deve desenvolver-se de forma “livre e natural”.

A educação libertária busca garantir a conscientização, dando condições às pessoas para que estas sejam capazes de se descobrir e de participar na sua singularidade dentro da dialética social.

De acordo com Gallo (1995), a organização social anarquista, a partir da concepção de Proudhon, acontece por meio da autogestão, consolidando a igualdade, a justiça e a liberdade. Na política, Proudhon trabalha com o princípio do federalismo, seguindo a estruturação das cooperativas. Neste princípio, cada estrutura básica da sociedade (escola, bairro, fábrica, comunidade), conceberia uma associação política cujos objetivos, necessidades, prioridades, seriam decididos pelos cidadãos nela envolvidos. Assim, negando-se toda e qualquer ação política que seja baseada no poder e na dominação, propõe-se a destruição do Estado. O que se pretende é constituir um novo princípio, o da “(...) autogestão no plano microssocial que se constitui, no nível macrossocial, no princípio federativo” (GALLO, 1995, p. 100).

Nesta perspectiva, para que a educação para a liberdade possa acontecer é necessário ser desenvolvida numa escola de educação integral, atentando para múltiplos processos de formação humana. Esta educação deve ser autogerida por meio de dois princípios de ensino-aprendizagem quais sejam:

[...] primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor (res), num nível primário e toda a comunidade escolar – serventes, secretários,

diretores, etc. – num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sociopolítica que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito (GALLO, 1995, p. 169).

Para tanto, esta educação teria como princípio a vivência prática dos conteúdos até a sua conceituação teórica, dando possibilidades de todos conhecerem a estrutura geral da sociedade, de sua economia, suas leis, suas condições, seu desenvolvimento, formando em todos a aptidão para a participação ativa e para a gestão. Segundo Gallo (2002), na educação revolucionária anarquista para que haja igualdade é preciso que o saber seja distribuído integralmente e igualitariamente entre todos os indivíduos. A Educação Anarquista pressupõe também a integração do trabalho manual com o trabalho intelectual, entendendo que “conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores” (GALLO, 2002, p. 33).

Para Bakunin (1979), a educação integral abarcaria três níveis: educação intelectual; educação física e educação moral. A Educação intelectual busca o desenvolvimento do intelecto por meio da assimilação da cultura determinada pela humanidade ao longo dos séculos. A educação física é vista como uma forma de cuidar do corpo, voltada para o trabalho, sendo organizada em três aspectos: a) uma educação recreativa e esportiva, b) uma educação manual e c) uma educação profissional. Na educação física busca-se trabalhar além do físico, o intelecto do aluno, como uma chance de socializar os sujeitos, para que criem, através de jogos e exercícios físicos, cooperação e bom trabalho em equipe. Para se ter uma educação profissional, nesta concepção, é necessário que a mesma se faça na prática, com escolas bem equipadas, com oficinas nas quais as crianças conheçam diversas profissões, conforme o conceito

de politécnia. A educação moral, por sua vez, tem a intenção de criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegie o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade.

A perspectiva anarquista de educação se propõe como integral, porque tem como finalidade desenvolver todas as capacidades do ser humano que existem na criança, não se dando o direito de reprimir qualquer que seja a capacidade do indivíduo. Faz parte do processo metodológico a valorização da construção do conhecimento, através de questionamentos dos alunos, como processo educativo.

A educação integral anarquista colocou em prática seus pressupostos através de diversas experiências, dentre elas: o Orfanato de Cempius (1880-1894), dirigido por Paul Robin; a Colméia (1904-1917), de Sebastain Faure e a Escola Moderna de Ferrer y Gárdia (GOMES, 2008).

No Brasil contemporâneo a concepção anarquista de educação integral influencia as elaborações de Silvio Gallo, de Maurício Tratenberg (1980) e experiências como a da “Escola Plural”⁷.

A CONCEPÇÃO LIBERAL PRAGMATISTA

A concepção liberal pragmatista de educação integral no Brasil está ligada ao movimento escolanovista dos anos iniciais do século XX. Tal elaboração se deu diante de um contexto de ebulição social, a partir da década de 1920, quando emergiram as forças iniciais do capitalismo no Brasil, ou seja, tratando-se de um “movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” do Brasil, sob a inspiração de políticos e teóricos liberais (SAVIANI, 2011, p. 193)⁸.

7. Implantada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no período de 1993/1996.

8. A respeito da elaboração das bases deste movimento, Saviani (2011) remete a uma “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”, formada por Lourenço Filho (que

Conforme Chauí (2008), as liberdades econômicas, sociais e individuais são os pontos centrais do pensamento liberal⁹ com os quais delimita o poder do Estado. “Eis porque essa teoria é chamada liberal ou liberalismo” (CHAUÍ, 2008, p. 305). A teoria liberal consolidou-se na Inglaterra em 1688 (Revolução Gloriosa), no restante da Europa após a Revolução Francesa (1789) e nos Estados Unidos em 1776, com a luta pela independência. No Brasil, essa filosofia política se instalou a partir do movimento pela independência do país e perdura até os dias atuais. No âmbito educacional, o pensamento liberal teve sua expressão inicial mais significativa no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Apesar das contribuições de outros pensadores do movimento escolanovista é comum o reconhecimento a Anísio Teixeira como o maior representante da Escola Nova no Brasil. Conforme explicitado por Cavaliere (2002), Coelho (2002) e Chaves (2002), as bases liberais foram o alicerce do pensamento do educador Anísio Teixeira e do movimento renovador dos primeiros decênios do século XX, manifestadas por meio de reformas educacionais e do documento dos Pioneiros da Escola Nova.

Por sua vez, Anísio Teixeira recebeu forte influência do pragmatismo americano de John Dewey, com quem estudou nos Estados Unidos, entre 1927 e 1928. Conforme Pinheiro (2009, p. 37), logo após o seu retorno ao Brasil, Anísio Teixeira apresentou um relatório intitulado *Aspectos Americanos de Educação*, tecendo análises importantes “que serviram de base ao seu pensamento educacional no Brasil”. Posteriormente, a partir de 1931, de acordo com Saviani (2011), durante sua gestão como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira

forneceu as base psicológicas do movimento renovador), Fernando de Azevedo (que elaborou as bases sociológicas e as reformas do ensino) e Anísio Teixeira (que forneceu as bases filosóficas e políticas da renovação escolar)

9. A teoria liberal tem contribuições de Hobbes, Trousseau e John Locke, entre outros, os quais defendem centralmente a ideia de que a propriedade privada não é um direito natural, como defendiam os reis e a igreja, mas um direito civil que deve ser assegurado por meio de leis.

publicou o livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*,

no qual avalia o processo civilizatório da nação americana destacando sua prosperidade material e a adequação da filosofia pragmática à nova ordem científica e apresenta as sugestões de Dewey e Walter Lippmann para a teoria democrática, enfatizando a importância da educação do público para a democracia (SAVIANI, 2011, p. 219).

Entretanto, Saviani (2011) destaca também que apesar da grande influência do pensamento de Dewey, Anísio Teixeira não pretendeu fazer um “transplante” da experiência americana para o Brasil, por estar atento às condições brasileiras. “Por isso diferente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino” (SAVIANI, 2011, p. 226), ao contrário de Dewey que nunca se preocupou com a criação de um sistema nacional de ensino, nem procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar.

Conforme Pinheiro (2009), na compreensão de Anísio Teixeira, a ciência, a industrialização e a democracia formam a tríade que sustenta o mundo moderno, no qual a escola está inserida. Para Anísio Teixeira, a ciência deve ser indutora do progresso, para além dos avanços materiais da civilização científica, sendo as maiores transformações a moral e a social, de forma a tecer críticas aos antigos hábitos de submissão à ordem social. Nesse contexto, a transformação social deve chegar também à escola, a partir de dois pontos centrais: “(a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; (b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível” (TEIXEIRA, 1930, p. 05). Assim, para uma nova sociedade, era preciso construir uma nova escola, com organização diferente da escola tradicional, visando “preparar

os alunos para atuarem como cidadãos do mundo moderno” (PINHEIRO, 2009, p. 39). Portanto, para o educador baiano, a escola tinha uma função social fundamental na manutenção da democracia, “devendo preparar os educandos científica, industrial e democraticamente” (PINHEIRO, 2009, p. 40).

De acordo com Gomes (2008), a teoria deweyana, fundamentada nos pressupostos pragmatistas, aborda com atenção o conceito de democracia, concebida como modo de vida e não apenas uma forma de governo. Outro conceito importante do pragmatismo é o de experiência e sua relação com a educação. Neste sentido, Dewey (2010) afirma, ao criticar a escola tradicional, que, no processo de ensino-aprendizagem, o importante são as experiências que gerem problemas a serem pesquisados.

Nenhum problema surgirá a não ser que uma dada experiência conduza a um campo que não seja previamente conhecido que apresente novos problemas, estimulando a reflexão. A característica que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência dos alunos devam ser utilizadas como fonte de problemas (DEWEY, 2010, p. 82).

Assim, influenciado por tal concepção de experiência deweyana, Anísio Teixeira entendia que era necessária a implantação de novos programas, métodos e professores, repensando também a aprendizagem ligada à experiência, uma vez que aprendemos aquilo que vivenciamos. Nesta perspectiva, os métodos que estimulam a atividade dos alunos são indispensáveis. Para tal, os professores e a escola devem exercer os preceitos da democracia e da liberdade.

A questão das diferenças e da pluralidade também são temas presentes no pragmatismo escolanovista. Saviani (2008) situa que alguns representantes da pedagogia, a exemplo de

Declory e Montessory, promoveram uma generalização de uma espécie de biopsicologização da sociedade. “Eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 2008, p. 20).

Partindo de uma análise mais sociológica, Teixeira (1924) também abordou a questão das diferenças no livro *A propósito da Escola Única*, enfatizando “a impossibilidade do ensino único em uma sociedade complexa e de naturezas diversas” (PINHEIRO, 2009, p. 36). Para o autor, deve-se ensinar aos diferentes respeitando suas individualidades. Por exemplo, atirar o homem rural a uma educação “onde ele e o intelectual requintado recebem num mesmo método um idêntico ensino é desenraizá-lo e inutilizá-lo” (TEIXEIRA, 1924, p. 02).

Atualmente, o escolanovismo está sendo ressignificado por vários pensadores da educação integral, entre eles Ana Maria Cavaliere, que aponta o pensamento de John Dewey como base teórica para a construção de uma proposta para o ensino fundamental. Para ressignificar o pragmatismo, Cavaliere (2002) aproxima Dewey e Habermas através do que denomina “experiência comunicativa” no desenvolvimento das formas democráticas de vida. Para ela, o diagnóstico político das formas de dominação de Habermas complementa o pensamento de Dewey, com uma educação que incorpore a descolonização do ser humano ao falar e agir comunicativos como forma de atenção à falta de conhecimento e à dominação.

A CONCEPÇÃO SOCIALISTA MARXISTA

A concepção de educação integral no âmbito da pedagogia marxista tem contribuições de vários pensadores em diferentes períodos históricos, o que demandaria uma vasta investigação. Para fins desta pesquisa optamos por apresentar a problemática da educação integral segundo a abordagem marxista gramsciana, interpretada por Anita Helena Schlesener em sua obra *Escola de*

Leonardo: política e educação, publicada pela editora Liber Livro, em 2009¹⁰. Também utilizaremos o apoio de Nosella (2004), Manacorda (1991), Mészáros (2005) e outros, como forma de elucidar os conceitos revelados por Schlesener (2009).

Conforme destaca a referida autora, o contexto do renascimento foi uma época muito propícia para se falar em educação e principalmente em educação integral. Neste período se desenvolveu um processo social amplo, que gerou um “clima político-cultural”, abarcando a esfera econômica, social e o domínio da cultura, incentivando a formação de uma elite intelectual destacada das massas, que provocou também uma expansão do sistema escolar e um princípio de acesso à educação para as classes populares. Segundo Schlesener (2009, p. 16), “Leonardo da Vinci foi um gênio dessa época que Gramsci escolheu como metáfora do homem integral, ideal a ser alcançado no projeto socialista, para todos os homens”.

A questão posta por Gramsci é que a época vivida por Da Vinci gera uma grande curiosidade sobre a instituição escolar. Neste sentido, sua formação multidisciplinar e a de seus intelectuais contemporâneos leva a crer que alguma contribuição deve ter vindo da educação escolar. Gramsci observou que as características da escola da época, nos grandes centros políticos do Renascimento como Florença e Veneza, apresentavam uma grande preocupação com a alfabetização e uma ampla formação para vida social¹¹. Schlesener (2009, p. 46-47) assinala que

10. A escolha da autora deve-se ao fato de que metodologicamente o estudo supracitado é uma releitura dos escritos gramscianos referentes ao cárcere, porém fazendo um levantamento extenso sobre política e educação encontrado nas Cartas do Cárcere. “Entre elas uma em especial, que apresenta algumas considerações sobre as características do homem moderno identificado na pessoa de Leonardo da Vinci”, uma vez que esta “reflete sobre as raízes da sociedade moderna e as condições sociais e culturais para formação humana” (SCHLESENER, 2009, p. 15), entenda-se, portanto, formação integral.

11. “Além da escrita e da leitura básicas, os jovens recebiam conhecimentos de aritmética e contabilidade para as transações comerciais; um menor número alcançava as universidades onde aprendiam o necessário para o exercício do direito e para outras profissões liberais que exigiam o latim, a lógica e a retórica. A habilitação profissional, isto é, a formação para a prática de uma atividade técnica ou manual implicava também uma formação humana, ética e política, necessária ao próprio processo de trabalho” (SCHLESENER, 2009, p. 42).

a prática artística de Leonardo completava-se com estudos de astronomia, geometria e matemática, com frequência assídua a grupos que se dedicavam aos assuntos; Leonardo se interessava por geologia, mineralogia, botânica, zoologia e assuntos que se referiam às ciências em geral; participava ainda de reuniões com doutores hebraicos que estudavam os antigos mistérios dedicando-se aos conhecimentos da cabala e da alquimia, além do estudo do grego, que lhes abriu as portas aos originais da filosofia e da literatura antigas; por fim, se dedicava à música, dominando vários instrumentos e, além de compor “amava pintar acompanhado pela música que, para ele, era a”alimento do espírito e dos sentidos.

Para Schlesener (2009, p. 46), os elementos da personalidade de Da Vinci só puderam aflorar “porque as condições sociais e políticas geradas por um processo contínuo de mudanças possibilitavam a manifestação da criatividade do gênio”. Apesar de viver em uma época em que o dinheiro, a fama e a competição se instauravam, Da Vinci “foi a primeira personalidade renascentista que reagiu contra a hierarquia do dinheiro. Para ele só o trabalho constituía o critério de autoavaliação” (SCHLESENER, 2009, p. 47).

Da metáfora leonardiana e demais experiências educativas realizadas, nasce a concepção gramsciana de educação integral, lastreada obviamente no pensamento marxiano. A questão é que o Renascimento despertou o fascínio de intelectuais como Gramsci, que o retomou para imaginar as condições essenciais para a construção do socialismo. A educação, a partir de Gramsci, portanto, era pensada no âmbito da organização política dos trabalhadores e da formulação de um novo homem e de um novo Estado. A educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual, a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva.

Neste sentido, política¹² e educação estabelecem uma relação recíproca. O que caracteriza o poder político é a divisão social entre os governantes e os governados. A respeito da concepção ampla de educação, Schlesener (2009) afirma que uma das assertivas mais instigantes e polêmicas de Gramsci é a de que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. A ênfase deve ser dada à política e não à pedagogia, sendo esta definida pela primeira. A educação é um desdobramento da teoria política hegemônica, implicando na compreensão da organização cultural do país, em um momento histórico determinado (SCHLESENER 2009, p. 79).

Mészáros (2005) traduz essa concepção ampla de educação como formas onipresentes, visíveis e invisíveis, de internalização mistificadora da lógica de dominação do capital. Ainda para o mesmo autor, “a educação tem duas funções primordiais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e, 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político” (MÉSZÁROS, 1981, p. 237).

Segundo Schlesener (2009, p. 117), a problemática presente neste contexto é: “Pode-se pensar a escola como meio de emancipação política ou a escola apenas prepara para o trabalho?”. De acordo com a autora, a resposta está nas experiências dos Conselhos de Fábrica¹³ e do Jornal *Ordine Nuovo*¹⁴, que demonstraram que “a implantação de uma nova ordem social e política precisa ser acompanhada de uma nova escola, com novos métodos de trabalho e uma nova atitude docente, capaz

12. A noção de política é entendida a partir da “tradição política moderna, que entende o poder como relação de domínio do homem sobre o homem e do homem sobre a natureza” (SCHLESENER, 2009, p. 75).

13. Gramsci defendia a existência de Conselhos de Fábrica, compostos por um representante de cada setor da fábrica, unidos em prol de melhorias coletivas. Para ele, o Estado Socialista deveria ser formado por vários conselhos de fábrica num conselho executivo central. Seria um “embrião” da ideia de partido político defendida por ele.

14. Em 1919, Gramsci, junto a outros intelectuais, começou a publicar este jornal, cujo significado é “a nova ordem”, que pretendia ser tanto um instrumento de investigação social quanto um órgão de luta política.

de formar um homem pleno e realizado” (SCHLESENER, 2009, p. 117).

Gramsci, ao criticar “os limites das ideologias libertárias, em cujo individualismo vê comprometida toda possibilidade de desenvolvimento integral” (MANACORDA, 1991, p. 141), reflete sobre as condições para uma Escola Única ou Unitária vinculada aos processos de luta dos trabalhadores por uma nova ordem social e política, por uma nova hegemonia. Nesta proposta de escola, cabe “a preparação da criança para organização social, mostrando como o homem participa ativamente da vida da natureza transformando-a pelo trabalho que, na base, torna-se o conceito fundamental do processo de aprendizagem” (SCHLESENER, 2009, p. 119). De acordo com Gramsci (2000, p. 33), a educação integral é a organização de uma “(...) escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Isso significa que a escola não pode ser discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se “dirigente” e, para isso, o trabalho (atividade teórico-prática) deve ser o princípio educativo:

Pensa, portanto um tipo de ensino e preparação para o trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano de omnilateralidade, quer que “os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual, mas possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico (MANACORDA, 1991, p. 138).

Conforme Schlesener (2009), a proposta de escola trazida por Gramsci traz a integração entre teoria e prática, para que o “homem novo” possa ser formado, com capacidade de ação e crítica. Esta escola tem uma organização prática, abrangendo o período primário, médio e se caracterizando por níveis

diferenciados, respeitando o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes, com condições concretas para o desenvolvimento da maturidade e da capacidade intelectual e criativa, sem forçar uma formação precoce.

A escola única deveria organizar-se “como colégio, com vida coletiva diurna e noturna” de modo dinâmico, envolvendo professores e alunos. Para tanto, o “Estado deveria assumir as despesas que hoje estão a cargo da família”, tornando a “educação e a formação das novas gerações”, uma atividade pública voltada a todos indistintamente, o que exigiria a ampliação da infraestrutura escolar (prédios, material científico, bibliotecas, dormitórios, refeitórios, laboratórios, etc.) (SCHLESENER, 2009, p. 121-122).

Nesta perspectiva, a escola deve ser gratuita para todos os jovens, sem distinção, nascida da colaboração recíproca entre mestre e aluno, de novos hábitos de disciplina e de atividades e perseverança no trabalho coletivo e no esforço conjunto de melhorar a si próprio, transformando o ambiente. “Trata-se de compreender o conhecimento como um processo de criação histórica do homem e da cultura: conhecer-se implica diferenciar-se da natureza e interagir com os outros, a fim de construir uma ordem social e política” (GRAMSCI, 1975, p. 23-24).

Conforme Manacorda (1991), Gramsci concorda com Marx com a exigência de uma escola de noções rigorosas. O processo de ensino/aprendizagem deve acontecer a partir de um processo “criativo e rigoroso”. No mesmo sentido, Schlesener (2009, p. 104) lembra que o professor é “aquele que tem um duplo compromisso: preparar para o futuro e, ao mesmo tempo, manter os elos com o conhecimento historicamente produzido, que deve transmitir às novas gerações”. Neste sentido, a espontaneidade na educação defendida por Rousseau e Dewey é criticada por Gramsci, assim como o autodidatismo, já que muitas vezes esta espontaneidade se apresenta como ausência de uma consciência

crítica, de um trabalho coletivo, ou seja, como uma forma camuflada de dominação.

Em relação às funções do Estado na construção de uma Escola Única é preciso que aconteça uma mudança em sua estrutura para “a construção de uma nova ordem social e política que necessita da implementação de uma nova escola, com novos métodos de trabalho e uma nova atitude docente, capaz de formar um homem pleno e realizado” (SCHLESENER, 2009, p. 117). Uma escola que seja capaz de criar condições para um trabalho coletivo, em que o processo de ensino/aprendizagem venha a acontecer por meio da interação e da troca entre todos os sujeitos em busca do mesmo objetivo e este deve partir da sua realidade problematizada a partir do processo histórico, garantindo a produção da autonomia e liberdade e não deixando espaço para a dominação.

Neste sentido, a Escola Única só pode ser implantada numa sociedade na qual se instaurem novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não só na escola, mas em toda a vida. Porém, “(...) isso não significa que esse ideário não possa inspirar mudanças ou outras propostas inovadoras que permitam iniciar mudanças no sistema escolar” (SCHLESENER, 2009, p. 123). Neste contexto, é importante ressaltar que estamos comemorando 30 anos da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁵, cujas contribuições vêm inspirando diversas experiências na perspectiva marxista, demonstrando a vitalidade do pensamento marxista gramsciano.

15. A respeito ver MARSIGLIA, A. C. G. Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos – Campinas, SP: Autores Associados, 2011; CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MAIS EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO OU RESSIGNIFICAÇÃO?

A investigação constata que o Mais Educação vem sendo disseminado a partir de documentos normativos, de caráter político-pedagógico e relacionados à gestão administrativa. A distribuição desses documentos¹⁶ “ integra a agenda da construção da política de educação integral no Brasil e da operacionalização do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2008). Apesar da grande quantidade de material, após uma revisão geral de todos os documentos, selecionamos para análise a trilogia que constituiu os primeiros documentos da *Série Mais Educação*, produzidos pelo MEC/SECAD. Além dessa trilogia, consideramos também a dissertação de mestrado intitulada *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*, realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PINHEIRO, 2009, p. 16), que teve como objetivo “ [...] compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Interministerial nº 17 que instituiu o Programa *Mais Educação*”, tratando-se de uma pesquisa compreensiva que apesar de se restringir à análise de um único documento, nos ajudou a explicitar parte das categorias que fundamentam a concepção de educação integral do programa em tela. No referido estudo, Pinheiro (2009, p. 112) chega à conclusão de que o Mais Educação é constituído pelas seguintes categorias: “(1) tempo escolar; (2) ações socioeducativas; (3) espaço educativo; (4) ações integradas; (5) intersetorialidade; (6) assistência social; (7) diversidade; (8) formação integral”.

16. Conforme Carta do MEC/Secad esses livros devem “chegar ao conhecimento e às mãos de gestores, profissionais da educação, professores comunitários, setores das secretarias de educação, integrantes de Conselhos Escolares, pesquisadores, e dos diferentes atores sociais, que colaboram para qualificação da escola pública”. São eles: Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (*Série Mais Educação*); Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (*Série Mais Educação*); Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (*Série Mais Educação*); Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes; Bairro-Escola: passo a passo; Redes de Aprendizagem: boas práticas aprender (CD-ROOM) de municípios que garantem o direito de aprender; Muitos Lugares para Aprender: Tecendo Redes para Educação Integral, Cadernos CENPEC nº 2 - Educação Integral (CD-ROOM). Todos disponíveis no site do MEC: “<http://portal.mec.gov.br>”.

Pinheiro (2009) ressalta que a maior parte das experiências de educação integral no Brasil se deu na esfera municipal e estadual, como foi o caso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque (CECR), dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), entre outros. Apesar de considerar uma iniciativa positiva do governo federal, a autora afirma a necessidade de aprofundamentos “(...) para que a proposta do *Mais Educação* esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político” (PINHEIRO, 2009, p. 114).

No caderno *Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação)*¹⁷, o MEC/SECAD (BRASIL, 2009e) se propõe ao esforço de retomar o ideal da Educação Integral que, no Brasil, é contemporâneo aos esforços do Estado para oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza. Para o governo, esta é uma forma de enfrentar o contexto brasileiro contemporâneo, partindo de “uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda, quanto os contextos de privação de liberdades” (BRASIL, 2009e, p. 10).

Com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Censo Escolar, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os quais revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, o MEC/Secad faz a seguinte afirmação: “é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar,

17. Conforme os documentos oficiais, esse texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por educadores e gestores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de Universidades e de Organizações Não-Governamentais comprometidas com a Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

para a defasagem idade série e, em **última** instância, para a reprovação e a evasão escolares” (BRASIL, 2009f, p. 11). Para dar resposta a essa situação de “vulnerabilidade e risco social” a escola deve cumprir o duplo desafio de ‘proteger’ e ‘educar’:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral” ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009f, p. 17).

Nesta perspectiva, a partir do aprendizado de experiências recentes, consideradas pelo MEC/SECAD como bem-sucedidas¹⁸, o Mais Educação pretende levá-las como prática às redes de ensino dos estados e municípios, como é afirmado em seus documentos norteadores.

Aqui, apesar do MEC/SECAD (BRASIL, 2009f) apresentar essa dupla função da escola, de “proteger e educar”, como necessidade de uma realidade recente para atender a um público em situação de vulnerabilidade social, podemos observar que ao longo da história do nosso país o caráter dualista da escola pública brasileira, que é uma expressão da estrutura socioeconômica também dualista (OLIVEIRA, 2003), foi progressivamente ampliando as tarefas da escola, passando esta a assumir funções de “assistência social”, conforme desvelou Pinheiro (2009). Neste sentido, Saviani, já em 1983¹⁹, denominou essa compreensão

18. Como exemplo, são citadas as experiências do Programa Escola Integrada, criado em 2006, pela Prefeitura de Belo Horizonte/MG, como programa intersetorial; o Bairro-Escola, da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, sustentada no conceito de “Cidade Educadora”; o programa de Educação Integral, em Apucarana, que está em processo ininterrupto desde 2001.

19. SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1983.

de “educação compensatória”, que destaca a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas “crianças carentes”²⁰ (SAVIANI, 2008). A respeito da educação compensatória, Saviani (1995, p. 43) opina: “a meu ver, a educação compensatória é uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico reprodutivistas”.

Algebaile (2009) lembra que nos anos 1980 algumas propostas de escolas de tempo integral seriam exemplos extremos da recriação da escola pública, com base numa “concepção ampliada” do espaço e das “funções escolares”. Naquele momento a ideia de uma escola de qualidade para os pobres não seria a expansão do modelo escolar das elites para toda a rede. Conforme a autora,

A “boa escola” para o pobres seria a que desse conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar, necessariamente, em *mais educação escolar*, mas apenas em *mais coisas através da escola*, sinalizando que a *expansão escolar* era um fenômeno bem mais complexo que a *expansão da oferta educacional*. Esse outro eixo, obscuro da expansão escolar, formado especialmente por meio da migração concreta ou simbólica de “novas tarefas” para a escola, novas utilizações da escola a partir de certas “invasões” de outras políticas setoriais e de apropriações da escola como excedente de poder (ALGEBAILLE, 2009, p. 142).

No cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de “proteção social”, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que vem transformando a escola pública elementar brasileira em uma espécie de “posto avançado do Estado”, que

20. A Educação Compensatória tem a função básica de garantir uma função equalizadora da escola, através da compensação de deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficiência da ação pedagógica, tais como: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.

permite certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros **âmbitos** da vida social” (ALGEBAILLE, 2009). É importante salientar ainda que esta tarefa de “proteção”, como expressão ampliada das tarefas da escola, correspondem a encurtamentos na esfera pública, que segundo Algebaile (2009, p. 27), têm pelo menos dois sentidos: “relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola” .

No caso do programa Mais Educação, a nossa constatação²¹ é a que os estados e municípios estão sendo convocados a ampliarem a jornada escolar e oferecerem “educação integral em tempo integral”, porém em condições formativas bastante reduzidas e precárias, fundamentalmente em função do financiamento aquém da amplitude da missão a que se propõe. Ademais, convém ainda esclarecer que as tarefas que migram para a escola, em muitos casos não têm sido plenamente realizadas. No geral são “arremedos de ação”, cujos efeitos são deslocar a centralidade do ensino e dissimular as omissões do Estado, “(...) de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

Conforme afirma o documento oficial do MEC/SECAD (BRASIL, 2009f), ampliando-se as funções da escola, ampliam-se também as tarefas dos educadores, tornando a relação entre os profissionais e a escola ainda mais tensa. “Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (BRASIL, 2009f, p. 17). Controversamente, o MEC/SECAD (BRASIL, 2009f) reconhece que uma política de educação integral “pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009f, p. 39). Para

21. Relatório da Pesquisa Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: avaliando a implementação do Programa Mais Educação em Pernambuco (SILVA e outros, 2012).

isso acontecer, de acordo com o documento oficial, é também necessário que aconteça a regulamentação do Piso Salarial Nacional Profissional e o incremento no financiamento da educação e a “ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011” (BRASIL, 2009f, p. 40). Entretanto, é importante destacar o paradoxo de o Governo não garantir as condições acima destacadas como uma questão orgânica à política de educação apresentada, visto que, conforme os documentos em análise, essas questões ficam na dependência dos trabalhadores conquistarem ou não estas condições, através da participação em negociações e da mobilização nacional em torno dessas. Atualmente, nenhuma dessas condições tem sido oferecida pelo governo. Ao mesmo tempo que se admite e há inclusive uma indução ao surgimento da figura do voluntário para dar conta das “ações socioeducativas”²² (PINHEIRO, 2009) no chamado “contra turno”.

Baseando-se em Guará (2006), o MEC/SECAD afirma que a melhoria da qualidade da educação básica depende da relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida na comunidade:

Para dar conta dessa qualidade é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009f, p. 27).

Neste sentido, a proposta é de constituição de uma comunidade de aprendizagem, que significa “uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural

22. Conforme Pinheiro (2009, p. 112), são atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. “Sua implementação dar-se-á de forma a complementar as atividades escolares. De acordo com as considerações tecidas anteriormente, as ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral”.

próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos [...] baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (TORRES, 2003, p. 83 apud BRASIL, 2009f, p. 31).

A preocupação em trazer a vida dos educandos para o espaço escolar, articulando escola e comunidade, constitui um ponto central do pragmatismo liberal de John Dewey e Anísio Teixeira, como já destacamos. Para eles, a escola deveria se configurar como uma “micro sociedade”, capaz de proporcionar o desenvolvimento de experiências democráticas. No caso atual, para dar conta da interação escola-comunidade, o *Mais Educação* buscou ampliar a definição de instituição escolar, entendendo que esta “compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo (MOLL, 2007, p. 139).

Isso nos reporta à defesa feita por Cavaliere (2002, p. 258), de que o pragmatismo aponta para um novo modelo de escola que deve assumir-se como espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento da natureza comunicativa e da reconstrução da experiência. “A educação constitui este processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da reflexão. São as experiências reflexivas que a escola deve proporcionar”.

No entanto, para promover essa relação escola-comunidade, o *Mais Educação* propõe uma resignificação em relação à proposta do pragmatismo liberal, através da ampliação do conceito de instituição escolar. Fundamenta-se na ideia de interação de saberes escolares e comunitários, e de interculturalidade. Porém, é possível considerarmos que tal resignificação abre o espaço para mais um movimento de desresponsabilização do Estado no que se refere à construção e ampliação física de escolas, já que a relação escola-comunidade, nesta proposta, deve se dar através do apoio das “redes sociais” constituídas por espaços não-institucionais de educação, para além dos “muros” da escola.

Esse entendimento fica mais evidente ao constatarmos que a categoria “diversidade”, de acordo com Pinheiro (2009), é utilizada para constituir o conceito de educação integral do *Mais Educação*. Neste sentido, o MEC/SECAD (BRASIL, 2009f, p. 10) salienta que se faz “necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o ‘valor das diferenças’, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas”.

Como já destacamos anteriormente, a pedagogia nova trouxe a “diferença” como centralidade do processo social e pedagógico. No entanto, Saviani (2008) chama atenção para o fato de que esta perspectiva, pautando-se numa biopsicologização das “diferenças”, e deslocando do âmbito da essência para a existência humana, gerou consequências mais negativas do que positivas para a educação brasileira, com o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com o conhecimento, rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares, tendo em vista a influência da escola nova no ideário brasileiro, que deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola). Enquanto isso, surgiram tentativas de desenvolver uma Escola Nova Popular, através das pedagogias de Freinet e de Paulo Freire, de um lado, e de outro houve uma preocupação radicalizada com os métodos pedagógicos que desembocavam numa eficiência instrumental e numa nova pedagogia: a tecnicista²³.

Entretanto, o tema da diferença e da diversidade assume agora o tom pós-moderno, pela via dos denominados Estudos Culturais. Isso fica mais evidente quando o MEC/SECAD se refere à questão do currículo. É no caderno *Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (Série *Mais Educação*), publicado também

23. Fundada no pressuposto da neutralidade científica somada aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, resultando em um processo educativo “objetivo” e “operacional”.

em 2009, que o MEC/SECAD (BRASIL, 2009f) propõe uma educação integral intercultural. De acordo com este documento, a proposta foi inspirada nas ideias de alguns antropólogos e pensadores da cultura contemporânea²⁴, “[...] autores que ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas” (BRASIL, 2009f, p. 20). A proposta central é a que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”.

Concordamos com Fonte (2011) na consideração da importância em lutar contra o preconceito étnico, a discriminação de indígenas, quilombolas, homossexuais, estrangeiros, mulheres, deficientes, negros etc. Também não parece prudente menosprezar as particularidades das lutas legítimas desses grupos sociais. Entretanto, “[...] o que se encontra no centro das formulações como Multi/Interculturalismo e os Estudos Culturais não é a defesa da diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico” (FONTE, 2011, p. 34), que transformam os valores culturais diversos como único ou principal padrão de verdade, ou seja, o que passa a existir é uma multiplicidade de verdades. Para a autora, apesar do ímpeto anti-imperialista e anticolonialista, algumas posturas relativistas beneficiam os grupos conservadores, cujos interesses podem, “por um lado, ser criticados, quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados à medida que, mesmo assim, possuem legitimidade e verdade contextual, podem conviver e mesclar-se com outras narrativas culturais (FONTE, 2011, p. 35).

O *Mais Educação*, ao definir que os pressupostos para a educação integral podem assumir um formato aberto, pois pretendem nascer da diversidade cultural e educacional brasileira, se aproxima da perspectiva de currículo “estruturado por áreas de saberes”²⁵, ou “campos de conhecimento”, como defendia a

24. Entre os autores que fundamentam a proposta estão: Nestor Caneline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco.

25. Ainda de acordo com o documento oficial supracitado, “estrutura, por um lado, uma

Pedagogia Nova, agora em um processo de ressignificação do pragmatismo.

O “aprender a aprender” é uma característica central da pedagogia da Escola Nova. Esse lema enfatiza os processos de convivência entre as crianças, os adultos e sua adaptação à sociedade. Saviani (2008, p. 20-21) sintetiza a pedagogia do aprender a aprender da seguinte forma:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado seu eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pesquisa de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender é aprender a aprender.

Ao criticar a pedagogia nova, Saviani (2008) enquadrhou-a entre as pedagogias não-críticas, assinalando seu caráter redentor e otimista, uma vez que pretende que a escola seja capaz de resolver os problemas da marginalidade. Para o autor em questão, esta concepção de processo de ensino/aprendizagem se deu em um momento histórico caracterizado por uma perspectiva otimista, sustentada por um quadro de pleno emprego:

articulação com distintas áreas dos saberes comunitários (onze campos do conhecimento que, independente de grupos social, estão presentes em todo o país de forma diferenciada). São saberes que desenvolvemos na relação com o mundo, nossa forma de viver. Afinal todos possuímos formas específicas de habitar, nos vestir, comer, narrar histórias, nos expressar artisticamente, cuidar de nossa saúde, trabalhar, nos relacionar com o meio ambiente, estruturar o poder político, lutar por direitos, brincar e nos organizar em torno de um calendário” (BRASIL, 2009f, p. 17).

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas (SAVIANI, 2011, p. 432).

Porém, no contexto atual, esse lema é ressignificado, configurando o que estamos denominando de neoescolanovismo. A pedagogia do “aprender a aprender” renasce no contexto da chamada “sociedade do conhecimento”, de desemprego estrutural, instabilidade e precarização do trabalho, de “incertezas” resultantes das políticas neoliberais de redução do Estado e da reestruturação produtiva na direção do “capitalismo flexível”, no âmbito da hegemonia do neoliberalismo, doutrina elaborada por Frederic Hayek (1980 e 1987),

(...) que não apenas regride ao credo do liberalismo conservador²⁶, mas também que assenta a política social num receituário que anula as conquistas parciais do projeto keynesiano, cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador (FRIGOTTO, 2009, p. 66).

Neste quadro, o “aprender a aprender” está relacionado com “a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p. 423).

26. Eric Hobsbawm (1995) na sua obra *Era dos Extremos* demonstra que o liberalismo conservador foi comprovadamente fracassado.

Neste contexto,

Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigora mento das concepções educacionais calcadas” no referido lema (DUARTE, 2001, p. 29).

Essa nova visão foi propagada amplamente na década de 1990 pela sua forte presença no *Relatório Jacques Delors* publicado pela Unesco em 1996. No Brasil, foi publicado em 1998, com a apresentação do então Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza. No relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, “afirma-se a exigência de uma educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2006, p. 13). A orientação do Relatório acima destacado também contamina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC, como referência para a montagem dos currículos de todas as escolas do país. Conforme Saviani (2011), as justificativas do “aprender a aprender” nos PCNs são as mesmas do *Relatório Jaques Delors*²⁷. As orientações dos PCNs apontam para um “alargamento do horizonte da educação”, no qual a escola deve ganhar novas competências, pois “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” num contínuo processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 34).

É importante lembrar que tais elaborações também se encontram na justificativa do Programa Mais Educação, conforme já destacamos anteriormente. Essa compreensão vai se aprofundando ainda mais quando o MEC/SECAD (BRASIL,

27. O Relatório Jaques Delors (2006, pp.12-14) define como os quatro pilares básicos para educação no século XXI os seguintes: aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser.

2009g) se refere às tarefas propriamente escolares enfatizando a questão da pesquisa e, de certa forma, relativizando a do ensino. De acordo com o documento,

De outro lado estão os desafios escolares. Neste trabalho abordamos a formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória: a conquista da pesquisa. Pensamos que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras (BRASIL, 2009g, p. 17).

Essa questão da ênfase na pesquisa e na atividade do aluno também foi tema da crítica realizada por Saviani, em 1983, na 1ª edição de sua obra *Escola e democracia*. Na época o autor já havia esclarecido que a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas²⁸.

Apesar da retórica da inovação que se apresenta tentando articular “saberes comunitários”, estrutura “aberta” dos currículos escolares e ênfase na “conquista da pesquisa”, como os desafios da escola em busca da Educação Integral, o que podemos constatar é a rerepresentação de todos os aspectos que compõem o ideário escolanovista, com uma fundamentação no “construtivismo” piagetiano transformado em “neoconstrutivismo” (SAVIANI, 2011)²⁹. Cabe lembrar que a crítica realizada por Saviani (2011, p.

28. E que, nesta perspectiva, os cinco passos do ensino novo, que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional são: (...) uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas hipóteses (4º passo), explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, à experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (SAVIANI, 1995, p. 57).

29. Ver D. Saviani. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (p. 434-435).

58) salientou que “a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa”.

No entanto, no contexto atual, esta é mais uma ressignificação da pedagogia do “aprender a aprender” que se apresenta, articulada a outro movimento, mais próximo à chamada “pedagogia das competências³⁰” (DUARTE, 2001; RAMOS, 2011). Para Saviani (2011, p. 473), a “pedagogia das competências” apresenta-se como uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender”. Trata-se de uma reconfiguração do construtivismo, que “desde sua fonte originária e matriz teórica, identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. “Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender” (SAVIANI, 2011, p. 434).

Entretanto, no contexto atual, essas manifestações do construtivismo já estão reconfiguradas, o que justifica denominarmos de neoconstrutivismo. Isso porque a ênfase das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana dá lugar a uma retórica reformista, que, aliás, guarda sintonia com a visão pós-moderna da “incredulidade em relação aos metarrelatos, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente à regra que lhe fixam a pragmática” (LYOTARD, 2002, p. 38)³¹.

30. Do ponto de vista curricular a Pedagogia das Competências é entendida por Ramos (2011) como aquela na qual não se parte de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados mais importantes. De outra forma, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações, adequando-as com as demandas de “qualificação” dos novos trabalhadores das empresas flexibilizadas.

31. Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminados nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). “Diz-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre as inteligências sensório-motora e conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina” (SAVIANI, 2011, p. 436). A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar a fusão de imagens; tende ao êxito e não à verdade: encontra

Nesta linha de raciocínio, a questão da verdade fica elidida, o neoconstrutivismo funde-se ao neopragmatismo e as competências são assimiladas aos mecanismos de adaptação do comportamento humano ao meio material e social. Para isso, entrariam em cena as “competências cognitivas” e as “competências afetivo emocionais”. Saviani (2011, p. 437), então, resume tal elaboração da seguinte forma:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Há uma outra importante inovação/ressignificação do Programa *Mais Educação* (BRASIL, 2009g), que está relacionada com as categorias “tempo” e “espaço educativo”. O “tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e o espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (BRASIL, 2009g, p. 18). Estas variáveis estão estritamente ligadas, pois “o espaço são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem” (BRASIL, 2009g, p. 20). Os “tempos: são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem” (BRASIL, 2009g, p. 21). A educação integral se delinea para além dos muros da escola, por meio das práticas comunitárias e escolares, sendo a escola a responsável pela construção de um projeto político pedagógico que articule um conjunto de atores sociais para garantir o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

sua satisfação da conquista do fim prático perseguido e não a construção ou a explicação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 apud SAVIANI, 2011, p. 436).

No que se refere ao aspecto “espaço educativo”, a ampliação do espaço educacional aos “espaços educadores” das “cidades educadoras” faz com que o Mais Educação se distancie de outras experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola.

Acontece que na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço, sendo esta última sinônimo de construção física das escolas e grandes investimentos financeiros. Porém isso em um contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do “espaço educativo”. Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das “redes sociais” e da “sociedade civil”, sob a insígnia teórica de valorizar a “diversidade”, porém isso representando mais outra forma de “economia de presença” do Estado (ALGEBAILLE, 2009).

Promover educação integral com base no conceito de “cidade educadora” e “território educativo”, no Brasil, significa simplesmente reproduzir na escola todos os problemas urbanísticos das cidades brasileiras. Ou, por outro lado, transferir a responsabilidade de solução dos problemas das cidades mais uma vez para as escolas. Considerando-se que no atual estágio do capitalismo flexível, as cidades têm reconfigurado seus projetos urbanísticos no sentido de, cada vez mais, se tornarem centros de negócio, apelar para a oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil pode ser sinônimo de espaço precário para uma educação também precária.

Finalmente, a análise da gestão do Programa Mais Educação completa o desvelamento desta concepção de educação integral. A expressão sistematizada da proposta está no documento *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (Série Mais Educação)* (BRASIL, 2009d). Entretanto, analisando a Portaria Interministerial 17/2007, Pinheiro (2009) descobre as

“ações integradas” e a “intersectorialidade” como duas categorias que informam a gestão inovadora e democrática do programa em foco. A primeira refere-se à necessidade de participação da sociedade na educação, as parcerias com a família, com a comunidade, sociedade civil, organizações não-governamentais. A segunda, à necessidade de articulação interministerial e das políticas públicas locais para proporcionar novas oportunidades educativas. Desta forma, o programa coloca a intersectorialidade como meio para a “produção” de conhecimento integral.

Para o governo, a gestão intersectorial surge como possibilidade de troca, podendo trazer mais qualidade para a educação, tendo em vista permitir superar fronteiras. No âmbito municipal, ter este novo princípio de gestão sugere que cada um poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a importância que se tem em cada realidade. Para que a gestão intersectorial ocorra é necessária a “governança”, ou seja, “capacidade de comando e de direção” e ainda de implementação, requerendo do Estado as competências para articular os diversos atores envolvidos com poder e legitimidade para fortalecer contextos democráticos e “(...) se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações” (BRASIL, 2009d, p. 43).

Por seu aspecto inovador, o próprio MEC/SECAD (BRASIL, 2009d) reconhece as diferenças existentes entre os Programas Ministeriais como desafio para a consolidação da intersectorialidade: “Essas diferenças em si já configuram o primeiro desafio quando o tema é intersectorialidade: as políticas públicas setoriais estão estruturadas para funcionar isoladamente” (BRASIL, 2009d, p. 24).

É importante destacar que, visando à melhoria da qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a principal referência para o Programa Mais Educação, sendo um dos critérios principais para escolha das escolas. Conforme documento oficial, vale ressaltar que esta escolha implicou na destinação de recursos federais aos estados,

municípios e Distrito Federal, conforme Resolução MEC/FNDE relativa à transferência de recursos no **âmbito** do Programa. Em relação ao Financiamento, a liberação dos recursos está condicionada à assinatura do termo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007e), pelo Estado ou Município, conforme o Decreto Nº 6.094 de 24/04/07, e a disponibilização dos recursos é feita através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), portanto, para uma Unidade Executora.

O Estado brasileiro, desde as reformas gerenciais realizadas a partir da década de 1990, vem se organizando segundo as orientações neoliberais de minimização, descentralização e desresponsabilização. A gestão do Programa Mais Educação é um exemplo de que tais orientações podem mudar de forma, sem alterar o conteúdo. No entanto, duas questões são centrais no modelo de gestão do Mais Educação: apesar de preconizar instâncias descentralizadas de gestão (os fóruns interministeriais, metropolitanos e locais), a centralidade do IDEB na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação revelam o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.

Para Saviani (2011), esta é mais uma ressignificação, porém agora do tecnicismo para o neotecnismo. Conforme o autor, as máximas do tecnicismo são os princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2011, p. 438). Entretanto, a partir da década de 1990, esse objetivo deixa de ser iniciativa, controle e direção direta do Estado, advogando-se a “valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais” (SAVIANI, 2011, p. 438). O autor ressalta que as diversas reformas educativas levadas a cabo em diferentes países têm um ponto comum: “(...) o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (SAVIANI, 2011, p. 438).

Seguindo essa ótica, fica mais claro ainda o que é orgânico ao modelo de gestão, na concepção de educação integral intercultural que orienta o Programa Mais Educação com os seus princípios e valores neoescolanovistas: “relação escola-comunidade”; “ampliação das funções da escola”; “relação com as redes sociais”; “valorização da diversidade”; “participação dos pais”; “ampliação do conceito de escola” incluindo as “instituições não-escolares”; “territórios educativos”. Esta concepção de “educação integral em tempo integral” se expressa como uma versão pós-moderna e neoliberal de educação, uma vez que, “(...) Isolada e sem horizonte político, a resistência é acometida de desesperança e, aos poucos, é reconvertida à mesmice a que se opunha. É aqui onde o pós-modernismo encontra o neoliberalismo. O primeiro desmobiliza, o segundo ocupa o vazio” (FREITAS, 2005, p. 18). E, da mesma forma que no vazio promovido pelo ideário escolanovista o tecnicismo se estabeleceu, no vazio produzido pelo ideário neoescolanovista (pós-moderno), consolida-se o neotecnismo (neoliberal), através do qual:

Redefine-se, portanto, o papel do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos pois diante de um neotecnismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação dos resultados converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011, p. 439).

Assim é que o neotecnicismo se expressa alimentando a busca da “qualidade total” na educação e também no Programa Mais Educação.

DESVELANDO OS “SEGREDOS” DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Com base nos documentos analisados, buscamos identificar a concepção de educação integral que permeia a proposta do Programa Mais Educação e desvelamos uma forte aproximação que este tem com o pragmatismo liberal, expressão central do movimento escolanovista, teoria que balizou algumas experiências de educação integral vivenciadas no Brasil no decorrer do século XX. No entanto, esta concepção se apresenta de forma ressignificada, segundo a nova configuração do capitalismo. Nesta nova elaboração, são ressignificadas categorias, como: proteger/educar; diferença/diversidade; pesquisa/ensino; aprender a aprender; escola-comunidade. Busca também inovar, enquadrando-as em um modelo de gestão intersetorial, supostamente democrático, descentralizado e participativo, no entanto sob a égide jurídico-administrativa herdada do modelo neoliberal, aos moldes da reforma gerencialista do Estado brasileiro, forjada na década de 1990 (BRUNO, 2009).

Considerando o contexto atual, marcado pela hegemonia do neoliberalismo e pela reestruturação produtiva ao capitalismo flexível, as categorias do escolanovismo foram ressignificadas, cedendo espaço ao neoescolanovismo, no campo didático-pedagógico (pedagogia do aprender a aprender) e ao neotecnicismo, no campo pedagógico-administrativo (gestão da qualidade total) (SAVIANI, 2011).

Neste sentido, o Mais Educação, em termos de concepção de “educação integral intercultural e intersetorial” é uma expressão da regressão da teoria social e educacional que estamos vivendo no plano mundial e também nacional. No âmbito da teoria econômica

e social a regressão se dá através da hegemonia do neoliberalismo. Concomitantemente, a outra regressão se dá no campo das ciências sociais, com a influência do ideário pós-moderno. Este que é uma expressão cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 1996), marcado pela fragmentação da realidade, da produção flexível e da mutilação de direitos da classe trabalhadora e da hipertrofia do consumismo, da competição e do individualismo.

A “educação integral, intercultural e intersetorial” do neoescolanovista Programa Mais Educação, ao valorizar/naturalizar as “diferenças”, entra no clima do pós-modernismo e se encontra com o neoliberalismo. Conforme nos alerta Freitas (2005), a ideia de “viver a diferença” avança para o campo político, muitas vezes através de ações individualizadas, impedindo a articulação de lutas políticas, já que estas não acompanham o seu “radicalismo”. Em uma parte, caminha de fato para o social-conformismo, que diante da primeira dificuldade se coloca imóvel em função do imobilismo dos outros. A outra fica imersa na miséria local deixada pela globalização que retirou seu poder de intervir no futuro.

No campo das concepções educacionais, essa dupla regressão se expressa na ideologia da “sociedade do conhecimento”, das “competências” e da “empregabilidade”. Essa lógica deriva da teoria do capital humano, redimensionada com base na “nova sociabilidade” capitalista (FRIGOTTO, 2009, p. 68). Sua relação com o Programa Mais Educação se dá na medida em que o neoescolanovismo presente na concepção de educação integral “intercultural/ intersetorial” tem na sua base a “pedagogia do aprender a aprender” numa versão pós-moderna, que como vimos anteriormente tem vínculos indiretos, mas orgânicos com a pedagogia das competências, propalada já no ensino fundamental.

Parafraseando Bourdieu e Wacquant (2000), o Mais Educação traz em seus fundamentos involucrado pela chamada *novlangue*, aparentemente sem origem, mas presente em “todas as bocas”: “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade” e “empregabilidade; “underclasse e exclusão”; “nova economia” e

“tolerância zero”; “comunitarismo”, “multiculturalismo” e seus primos “pós-modernos”, “etnicidade”, “minoridade”, “identidade”, “fragmentação” etc. Na disseminação dessa vulgata planetária estão ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade e “tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência” (BOURDIEU; WACQUANT, 2000, p. 1).

A parceria entre o Estado e o setor privado proposta pelo Mais Educação significa armadilhas que rodeiam esse molde “à brasileira” de gestão intersetorial. Também faz parte dessas armadilhas a perspectiva gerencial, através do enxugamento do aparelho estatal; da gestão baseada na busca de resultados e metas quantificadas; do modelo de gestão, cuja descentralização se dá através de uma desconcentração de responsabilidades, centralização do controle, planejamento, avaliação e financiamento e da participação, em caráter apenas consultivo, das redes sociais.

O Mais Educação, ao prezar pela realização de múltiplas atividades no “contra turno” escolar, como forma de ampliar a jornada escolar e “ocupar” o tempo ocioso das crianças, adolescentes e jovens, sobretudo como forma de garantir uma diminuição dos índices de violência, está mais próximo de servir ao projeto daquilo que Saviani chama de Educação Compensatória e daquilo que Albebaile (2009) chama de “disciplinamento da pobreza” (agora através da ampliação da jornada escolar), do que efetivamente de uma proposta de Educação Integral, sobretudo se considerarmos as propostas das principais teorias que influenciaram o ideário da educação brasileira, apresentadas neste texto, sobretudo a escolanovista, alvo de algumas ressignificações na proposta do Mais Educação.

No sentido do fortalecimento de uma proposta de Educação Integral, consideramos fundamental a perspectiva de formação omnilateral. Na perspectiva histórico-crítica, este fortalecimento é possível através da valorização da escola pública brasileira, haja vista a necessidade dessa formação se dar na coletividade, na relação com o outro, como um processo de humanização.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil** – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

BAKUNIN, M. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. **Le Monde Diplomatique**. Ed. Brasileira, ano I, n. 4, agosto de 2000.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8060, Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional n. 134** (em tramitação). Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa 19 – parceria para construção de quadras esportivas**. Brasília: MEC/ ME, 2007d.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto 6094 de 24/04/2007. Brasília: MEC, 2007e.

BRASIL. **Lei do FUNDEB**. Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Brasília, 2007f.

BRASIL. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município**. MEC: Brasília – DF, 2008.

BRASIL. **Lei 11947/09** (PNAE/ Mais Educação). Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Resolução 38 – PNAE/ Mais Educação**. Brasília: MEC/ FNDE, 2009b.

BRASIL. **Resolução 67 – PNAE/ Mais Educação**. Brasília: MEC/ FNDE, 2009c.

BRASIL. **Programa Mais Educação – Gestão Intersectorial no Território**. Brasília: MEC, 2009d.

BRASIL. **Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009e.

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília: MEC, 2009f.

BRASIL. **Manual PDDE 2009 – Escola Integral**. Brasília, MEC, 2009g.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010 – dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035 – PNE (2010-2020) – em tramitação**. Brasília; MEC, 2010b.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAVES, M. W. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2008.

COELHO, L. M. C. C. Formação Continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional da educação para o séc. XXI. Paris: UNESCO, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica – 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1995.

GALLO, Silvio. A Educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

GOMES, Aurélia Lopes. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**. 2008. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

GRAMSCI, A. **Lettere dal Carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** (volume 2 – Os intelectuais e o princípio educativo, jornalismo). Edição e tradução COUTINHO, C. N. e outros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: A teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida. In: QUIJANO, G. M. R. (org.). **Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

NOSELLA, Paolo. **E escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica da razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **O Programa Mais Educação**: uma concepção de Educação Integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unirio, Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.

SALGADO, Plínio. **Despertamos a nação**: obras completas, vol. 10. Rio de Janeiro: José Olympio, 1935.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Crítica e a defesa do Ensino Público. **Revista Caros Amigos** - Especial Educação, junho de 2011.

SCHLESENER, A. Helena. **A Escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da “Escola Única. **Revista do Ensino**. Salvador, v.1, nº 2, 1924, p. 1 a 10, acesso em maio de 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Porque a “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n. 1, 1930, p.2-30. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>, acesso em maio de 2012.

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA
EM PERNAMBUCO:
O Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência
no Contexto da UFPE¹**

*Fátima Aparecida Silva
Jaqueline Barbosa da Silva
Eliene Amorim de Almeida*

INTRODUÇÃO

Os indígenas foram reconhecidos como povos culturalmente diferenciados da sociedade nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, quando firmou no ato de sua promulgação o reconhecimento da especificidade de “[...] suas crenças, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, Art. 231). Ou seja, essa legislação inaugurou um novo modelo de relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, superando o paradigma da incorporação dos indígenas à sociedade nacional, enfatizando, assim, o respeito e a valorização das culturas desses povos.

Neste trabalho, estamos compreendendo o conceito de cultura como nos informa Santos (2003, p. 44):

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida, de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia

1. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

falar de religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.

Dessa forma, cultura não é algo natural ou decorrente de leis físicas ou biológicas. É uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Cultura é um produto coletivo da vida humana e por isso mesmo ela é uma “produção desigual e incompleta de significação e valores, muitas vezes composta por demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência cultural” (BHABHA, 1998, p. 48).

Assumindo essa noção de cultura, compreende-se que todos os grupos humanos têm suas culturas produzindo sociedades multiculturais. Esse reconhecimento de sociedades pluriculturais tem exigido dos Estados Nacionais, nas últimas décadas, políticas de valorização e respeito dessas diferenças.

Neste trabalho, preferimos utilizar o conceito de diferença cultural ao invés de “diversidade” como quer a CAPES, porque concordamos com Bhabha (1998), segundo o qual a noção de diversidade representa uma retórica essencialista, enquanto que a de diferença cultural se constitui como um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre ela diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade, como vamos demonstrar na nossa experiência no Pibid Diversidade.

A política do respeito às diferenças pressupõe o acesso, a permanência e o apoio aos sujeitos de se inserirem no processo de escolarização, garantindo a prerrogativa constitucional do “direito à cidadania plural”, como nos lembra Silva (2007, p. 98).

A mudança paradigmática advinda da Carta Magna de 1988 trouxe várias consequências, inclusive para as políticas educacionais, exigindo um novo conjunto de princípios e

diretrizes para as ações governamentais destinadas a esses grupos étnicos.

Assim, nas últimas décadas (1990 e 2000), os governos brasileiros propõem a abertura ao diálogo entre a política governamental e os povos indígenas, através da publicação de uma série de documentos oficiais e legais², orientando que a política educacional para os povos indígenas atenda aos princípios da diferenciação, autonomia e interculturalidade, respeitando seu plurilinguismo.

Nesse sentido, a formação de indígenas para serem professores e professoras em suas escolas tem merecido atenção, tendo em vista que as escolas em áreas indígenas atendem a “[...] normas e ordenamentos jurídicos próprios” (BRASIL, 1999/Parecer nº 14), de acordo com a organização social de cada grupo étnico.

Ainda nessa direção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determina que a formação inicial desses(as) professores e professoras seja oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para a sua qualificação e essa formação deverá acontecer em cursos específicos “especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (BRASIL, 1999).

Em respeito à legislação, orienta-se que os professores e professoras dessas escolas sejam um indígena da mesma etnia em que a escola encontra-se localizada:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (BRASIL, 1999).

2. A exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); o Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas (2002); a Resolução nº 03 e o Parecer nº 14 do CNE, ambos de 1999, entre outros.

Nessa direção, a inserção dos indígenas na continuidade do processo de escolarização publiciza a emergência de políticas públicas e educacionais específicas à interação e ao diálogo desses grupos diante do alcance da concretização constitucional na ocasião do reconhecimento dos direitos e das necessidades dos povos indígenas.

Em 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³ tornou público o Edital nº 05, instituindo o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND – BRASIL, 2005).

O PROLIND surge em apoio à formação superior de professores e professoras indígenas que atuam em escolas de Educação Básica em suas aldeias, buscando estimular o desenvolvimento de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em IES públicas, federais e/ou estaduais, no intuito de formar professores para a docência no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental das comunidades indígenas.

Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), através do referido suporte legal, convoca as IES a oferecerem cursos de formação inicial para os indígenas que já vêm assumindo atividades de docência em suas aldeias, visando a qualificar suas ações e a carreira docente.

Atualmente, os cursos de licenciatura para professores e professoras indígenas abrangem as cinco regiões brasileiras, através de IES públicas, federais e estaduais. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat)⁴; Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Tocantins (UFTO);

3. Nesse período, denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), quando ainda não havia incorporado a “inclusão” nas suas ações.

4. O Estado do Mato Grosso, através da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) é pioneiro na oferta do curso de Licenciatura Intercultural, tendo formado, no ano de 2008, 189 professores egressos da primeira turma desse curso.

Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)⁵.

Nessas instituições, os cursos têm enfrentado vários tipos de dificuldades. O fato de eles não serem permanentes e dependerem de recursos oriundos do MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os deixam submetidos aos atrasos no desembolso dos valores necessários à execução dos módulos. O PROLIND é um dos exemplos da resistência política. Ao longo de sua existência, vem enfrentando embates sobre sua continuidade e manutenção. Como proposta de superação para essa crise, a SECADI propôs a substituição do mesmo por bolsas fomentadas pela CAPES.

Entretanto, por força do movimento indígena e de professores e professoras dos cursos em andamento nas IES, isso não chegou a ser efetivado, como mostra Bendazzoli (2011, p. 303):

Mesmo considerando as muitas limitações desse programa, a Licenciatura Intercultural foi e tem sido mantida dentro do MEC/Secad por meio da incansável defesa promovida pelos indígenas e professores universitários comprometidos com a educação escolar indígena. Em diversas ocasiões o fim do Prolind foi anunciado pelos gestores daqueles órgãos e proposta sua substituição por programas de bolsas. Porém, os recursos necessários aos cursos de formação de professores indígenas incluem alimentação, hospedagem e transporte durante as etapas presenciais, o acompanhamento escolar, a produção de material específico, custos que não se resolvem simplesmente com a concessão de bolsas aos estudantes, porque são de caráter coletivo.

5. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Nesse cenário, visando a contribuir para superação das dificuldades e à institucionalização desses cursos, os órgãos governamentais e fomentadores de pesquisa, entre eles a SECADI e a CAPES, realizaram uma parceria no sentido de implementar o Pibid específico para cursos de licenciaturas ligados ao PROLIND e ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Dessa forma, em 2010 a CAPES tornou pública a chamada do Pibid Diversidade⁶, enquanto estratégia de ampliação da democracia no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, conforme definido por ela mesma:

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad do Ministério da Educação – MEC tornam público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (BRASIL, 2010).

Ainda nesse mesmo Edital (BRASIL, 2010), a CAPES afirma que o Pibid Diversidade busca atingir os seguintes objetivos:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente pública; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre

6. Criado através do Decreto nº 7.219/2010.

educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, quando cabível, o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2010).

Assim, a existência do PROLIND no âmbito das IES possibilitou que o Pibid Diversidade ocupasse o debate acadêmico, garantindo bolsas de iniciação à docência para aperfeiçoamento da formação inicial dos estudantes indígenas.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, com duração de 04 anos, iniciou suas atividades em 2008 atendendo a um quantitativo de 153 estudantes pertencentes a 11 povos indígenas, dos 12 existentes, no Estado de Pernambuco. Esse Programa conta com três áreas de concentração, sendo elas: Ciências da Terra e da Natureza; Linguagem e Arte; e Ciências Sociais e Humanas, tendo como objetivo geral “[...] formar e habilitar docentes indígenas em Licenciatura Plena em Educação Intercultural, para atuar nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio”, e como específicos:

- Contribuir para o fortalecimento dos projetos sociais das comunidades indígenas;
- favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e as não indígenas, entre os saberes tradicionais e os científicos;
- promover pesquisas e a sistematização sobre as práticas, a história, os saberes e as linguagens dos povos indígenas;

- formar educadores capazes de compreender, valorizar e transmitir os conhecimentos técnicos de seus grupos étnicos e de outras sociedades;
- formar professores capazes de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais;
- formar leitores e escritores capazes de garantir os diálogos interculturais;
- ampliar a compreensão crítica da realidade em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional) e a capacidade de atuação sobre ela;
- capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;
- fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral, desencadeando projetos sociais e ações integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas;
- contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco, através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às peculiaridades de cada povo (UFPE, 2008).

Os objetivos do Pibid Diversidade vieram somar aos interesses da UFPE, através do Centro Acadêmico do Agreste, ao ofertar formação aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural, buscando contribuir efetivamente para a melhoria da prática dos(as) professores(as) das escolas de Educação Básica das aldeias indígenas de Pernambuco.

A bolsa é destinada a alunos regularmente matriculados em curso de licenciatura, integrante do projeto institucional, devendo dedicar carga

horária mínima de 30 horas mensais ao Pibid. O(A) coordenador(a) institucional é o(a) professor(a) da IES responsável perante à Capes pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição, e o(a) coordenador(a) de área desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica. O(A) professor(a) supervisor(a) é um(a) docente da escola pública que está integrado(a) ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos, acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas na escola (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129).

As condições de trabalho e o perfil profissional dos sujeitos, apresentados anteriormente, vêm tendo uma grande adesão por parte das IES. A trajetória apresentada por Gatti, Barreto e André (2011) aponta que

No ano de 2009, foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010, entraram no Programa mais 31 IESs, comunitárias e municipais, e, em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no Pibid⁷ (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 130).

Em 2010, ano em que o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE submeteu-se ao Edital do Pibid Diversidade (2010), 21 projetos de diferentes IES foram analisados e aprovados pela CAPES⁸.

7. Referente aos dados publicados no Diário Oficial da União, Seção 3, respectivamente, em 28 dez. 2009, p. 21; em 04 jun. 2010, p. 36; em 07 abr. 2011, p. 25.

8. Entre as instituições que submeteram projeto ao Edital Conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC foram contemplados o Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA), o Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert (ISEPAM), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal de Santa

Neste artigo, trataremos do Projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica”, desenvolvido no contexto do Pibid Diversidade, contextualizando as ações e os desafios identificados no primeiro semestre de sua implementação (novembro de 2011 a maio de 2012), bem como sinalizaremos as estratégias de superação aos entraves que foram sendo revelados na exequibilidade das atividades planejadas para a efetivação do mesmo.

A prática pedagógica do Pibid Diversidade da UFPE: uma metodologia em construção

O projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica” se inscreve no âmbito mais amplo das ações do Pibid Diversidade, atrelando a essa ação os subprojetos construídos individualmente por cada bolsista de iniciação à docência regularmente matriculado no PROLIND/UFPE.

Essa ação atende a 60 estudantes, dentre os 153 vinculados ao PROLIND, tendo como objetivo qualificar a prática dos estudantes/bolsistas nas escolas indígenas de Pernambuco e estabelecer um diálogo entre a UFPE e as comunidades indígenas, fortalecendo o curso de Licenciatura em Educação Intercultural.

O referido Programa, que teve início em novembro de 2011 e se estenderá até outubro de 2013, se vincula às comunidades indígenas através de ações acadêmicas que possibilitam a integralização entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

O interesse da UFPE ao desenvolver o projeto com o apoio do Pibid Diversidade é possibilitar que as ações acadêmicas vinculadas ao PROLIND estabeleçam o constante diálogo com

Catarina (UFSC), a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), grifo do autor.

as comunidades indígenas, visando à superação dos limites enfrentados pelas escolas indígenas de Educação Básica no processo de ensino-e-aprendizagem.

Essa articulação entre o projeto societário, que inclui a educação de qualidade para todos, o que para os indígenas significa também o respeito às suas culturas, e a promoção dessa oferta assegurada no alcance de novos modos de ofertar formação de professores da Educação Básica, vem exigindo dos membros que compõem a equipe do Pibid Diversidade conhecimentos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Língua/Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática.

O intuito dessa articulação é aprimorar e atualizar a especificidade da Educação em pauta, de modo a não equacionar aos imperativos no campo da Formação de Professores em geral. Nessa direção, socializamos as vivências que vêm sendo experienciadas no processo de formação do Pibid Diversidade voltado para a Educação Escolar Indígena da UFPE, construído coletivamente pelo conjunto dos grupos dos bolsistas pibidianos, intencionando romper com o trato burocrático e administrativo que interrompe práticas inovadoras e ousadas no interior da educação escolar. Pois,

o que se percebe é que a garantia do direito à especificidade e diferenciação fica permanentemente ameaçada, quando essas são colocadas na relação com a legislação educacional nacional mais ampla e as normas políticas/administrativas das secretarias de educação (ALMEIDA, 2010, p. 28).

Nessa direção, a pesquisa, a formação e a prática pedagógica fundamentarão os pilares que alicerçam a atuação do professor e da professora indígena de Pernambuco no âmbito desse projeto, assim como dos demais docentes que ainda não vivenciaram a experiência do Pibid Diversidade.

Em resposta a esse desafio da iniciação à docência dos estudantes indígenas nas escolas de Educação Básica, a prática

de ensino traduzida nos projetos de intervenção é tomada como processo formativo,

[...] numa relação efetiva com o espaço de formação inicial e espaço do trabalho profissional, sob a responsabilidade de uma equipe de professores. Assim sendo, é entendida como uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar que passa a exigir princípios, organização, conteúdos e abordagens diferentes daquelas que vem, predominantemente, orientando a Prática de Ensino nos cursos de formação de professores (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006, p. 29).

Em outros termos, o projeto de intervenção que perpassará as atividades dos bolsistas será compreendido como indissociável à atuação, formação e intervenção no coletivo dos sujeitos.

No Edital CAPES-SECADI-MEC/Pibid Diversidade (2010), é possível identificar a exigência da integração entre as ações acadêmicas que vêm sendo vivenciadas pelos estudantes indígenas do PROLIND, vinculando-os às escolas das suas comunidades, no intuito de garantir o princípio da coletividade e estreitar a tripla função do estudante/bolsista do Pibid Diversidade enquanto indígena-estudante-educador.

Esses atributos são compreendidos como indissociáveis na atuação, formação e intervenção no coletivo dos sujeitos, os quais são aliados aos requisitos dos bolsistas, definidos pela CAPES/Pibid Diversidade, quando institui aos mesmos, entre outros: “[...] elaborar um Projeto de Trabalho do Pibid para executar em sala de aula ou na comunidade escolar, submetendo-o à aprovação do coordenador de área; apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu Projeto de Trabalho, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual organizado pela CAPES” (BRASIL, 2010, Item 2.5; Incisos VII e VIII).

Essa reflexão entre os estudantes/bolsistas do Pibid Diversidade, ao se aproximarem de ações planejadas junto ao

coletivo dos profissionais da escola, propõe o fortalecimento da execução das atividades das escolas públicas desse nível de ensino.

Esse projeto será desencadeado através de subprojetos que serão construídos individualmente pelos 60 bolsistas de iniciação à docência, regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena/UFPE, nas três áreas de concentração dessa licenciatura.

A equipe executora dessa ação, constituída, segundo as exigências da CAPES, por uma coordenação institucional, três coordenadoras de área e seis supervisores (desses, contamos com a presença de cinco professoras e um professor da Educação Básica), garantirá o planejamento, a orientação e o acompanhamento das atividades nas referidas áreas do projeto.

A natureza coletiva e a intertransdisciplinaridade⁹ são os princípios que orientam o processo de elaboração e execução dos subprojetos pensados no chão das comunidades dos 11 povos indígenas do estado de Pernambuco vinculados ao curso de Licenciatura Indígena da UFPE, sendo eles: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Entre Serras, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

A dimensão coletiva permite destacar a possibilidade dos indivíduos aprenderem por meio das próprias “comunidades educativas” (BRASIL, 1998).

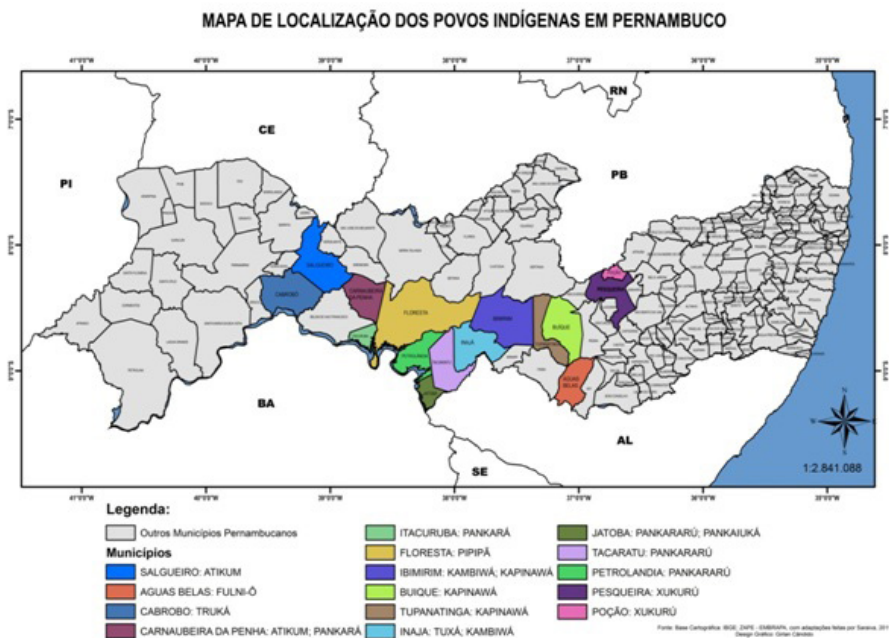
Quanto aos processos coletivos, estes ganham importância no contexto de diferentes tipos de organizações, entre elas a escolar, propiciando aos indivíduos realizarem mudanças no trabalho pedagógico, suscitando, assim, o respeito à organização e aos saberes próprios de cada povo. Ou seja, trata-se de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino e dos sujeitos/representantes que estão à frente do trabalho escolar.

9. Compreensão que abrange dois conjuntos de ações, uma relacionada ao trato de um tema sob a ótica de diferentes disciplinas, vinculando a fusão de dois ou mais campos teóricos, buscando romper com o modelo multidisciplinar que ainda prevalece nos currículos universitários. Há uma vasta literatura na área, entre elas: Anastasiou e Alves (2003), Fazenda (1994, 2006), Veiga-Neto (1996), entre outros.

O contexto onde o Projeto Pibid Diversidade é desenvolvido

Segundo o IBGE (2011), Pernambuco possui a terceira maior população indígena no Brasil, com cerca de 61 mil índios, em 12 povos que habitam no Agreste e Sertão do Estado, cujos territórios estão localizados nos municípios de Águas Belas, Buíque, Cabrobó, Carnaubeira da Penha, Floresta, Ibimirim, Inajá, Itacuruba, Jatobá, Pesqueira, Petrolândia, Poção, Salgueiro, Tacaratu e Tupanatinga, conforme figura 1.

Figura 1 - Mapa de localização dos povos indígenas em Pernambuco.



Fonte: IBGE, 2011.

Na figura 1, é possível identificar a distribuição dos territórios indígenas no Estado de Pernambuco a partir de 15 municípios, sendo interessante destacar que embora estejamos

tratando da coletividade dos povos indígenas, cada povo se diferencia pela realidade e mantém uma identidade própria, sinalizando o esforço a ser demandado na orientação e no acompanhamento das ações do projeto.

No que se refere à educação escolar indígena, Pernambuco conta com 121 escolas nesse contexto, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado (2009). Desse universo, 38 escolas constituem a rede escolar do Pibid Diversidade em Pernambuco. Nessas instituições, entre o grupo de 4.072 estudantes, o referido projeto irá contemplar, ao término de suas ações, aproximadamente 1.000 estudantes em processo de escolarização na Educação Básica, conforme dados apresentados na tabela 1.

TABELA 1 - Mapeamento das escolas indígenas participantes do Pibid Diversidade em Pernambuco - 1ª Parte

Escolas Participantes	Etnia	Quantitativo de Estudantes	Estudantes participantes do Projeto
Escola Agreste Pankararu	Pankararu	58	58
Escola Antônio Cirilo dos Santos	Truká	31	31
Escola Bom Jesus dos Aflitos	Pankará	66	20
Escola Elizeu Liberato da Silva	Xukuru	19	19
Escola Estadual do Espinheiro	Pankararu	37	37
Escola Estadual Especiosa Benigna de Barro	Pankará	68	20
Escola Estadual Indígena Aimerê	Kambiwá	195	40
Escola Estadual Santa Clara	Entre Serras Pankararu	18	18
Escola Estadual Indígena Kapinawá	Kapinawá	107	49
Escola Estadual Joaquim Nabuco	Xukuru	26	25
Escola Estadual Odilon Nunes	Pankará	16	10
Escola Governador Estácio Coimbra	Atikum	165	40
Escola Indígena Acilon Ciriaco	Truká	106	30
Escola Indígena Berto Cirilo dos Santos	Truká	19	19
Escola Indígena Barão do Rio Branco (Anexa)	Kapinawá	219	20

TABELA 1 - Mapeamento das escolas indígenas participantes do Pibid Diversidade em Pernambuco - 2ª Parte

Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon	Fulni-ô	545	40
Escola Indígena Hermenegildo Antonio dos Santos	Truká	70	20
Escola Indígena Jussara Barbosa	Kapinawá	50	20
Escola Indígena Maria Antônia da Conceição	Truká	18	18
Escola Indígena Maria Gildete de Araújo	Tuxá	55	20
Escola Indígena Pedro Bezerra da Silva	Kapinawá	78	20
Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz	Kambiwá	118	36
Escola Indígena Rosa Maria da Conceição	Truká	17	17
Escola Indígena Tomás Calixto Gomes	Kapinawá	111	35
Escola Intermediária Monsenhor Olímpio Torres	Xukuru	810	60
Escola Joaquim Roseno dos Santos	Pipipã	79	20
Escola José Pedro Pereira	Atikum	92	20
Escola Nossa Senhora de Fátima	Xukuru	20	10
Escola Olímpio Pereira	Pankará	18	10
Escola Padre Cícero	Xukuru	75	12
Escola Pankararus Ezequiel	Pankaruru	172	60
Escola Princesa Isabel	Pankararu	352	20
Escola Quintino de Menezes	Atikum	65	25
Escola Sagrada Família	Pankara	70	25
Escola São Geraldo	Xukuru	10	10
Escola São João Batista	Xukuru	42	10
Escola São Sebastião	Xukuru	19	19
Escola Vicente Muniz	Pankará	36	36
Total		4.072	999

Fonte: INEP (2009) e UFPE (2012).

O mapeamento das escolas indígenas participantes do Pibid Diversidade é demarcado pela presença diversificada dos povos indígenas de diferentes etnias que constituem o projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica”, representando o desafio que essa ação demanda quanto ao planejamento e à execução do trabalho a partir do projeto originário.

As atividades, coletiva e individual, referentes às exigências de cada comunidade de aprendizagem da Educação Escolar Básica dos povos indígenas, constituem o elemento norteador e orientador do trabalho, as quais se aliam aos conhecimentos demandados pela comunidade escolar e rompem com a fragmentação do conhecimento próprio do saber indígena, buscando qualificar a prática pedagógica no espaço das comunidades indígenas.

A análise documental do Pibid Diversidade orientou o grupo de trabalho na compreensão das ações a serem desencadeadas ao longo dos dois anos de execução (2011-2013), buscando aliar às exigências da formação inicial no Ensino Superior, através do PROLIND, a qualificação da Educação Escolar Básica dos povos indígenas.

A elaboração do diagnóstico constituiu-se como um dos instrumentos de coleta de informações sobre o ensino, a prática e a formação no contexto da Educação Escolar Indígena. Nessa ação, obtivemos informações que aproximaram a educação escolar básica da realidade indígena, de forma que os projetos de intervenção dos estudantes atingissem o princípio da diferença, superando os problemas reais referentes às metodologias, tecnologias e práticas, revelando, assim, o caráter inovador de cada povo no processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, foi possível identificar alguns desafios presentes no cotidiano das escolas indígenas. São eles: ausência de material didático específico, indisponibilidade de rede com acesso à *Internet*, os problemas reais de dificuldades de leitura e escrita, ausência de formação de professores no trato com

pessoas portadoras de necessidades especiais, bem como acerca das novas tecnologias, metodologias específicas no trabalho com turmas multisseriadas, fragilidade entre a articulação dos conteúdos da base curricular comum com os saberes indígenas, garantia de aperfeiçoamento à interculturalidade de saberes, necessidade de sistematização da memória coletiva do grupo, entre outros.

Nesse mapeamento, identificamos avanços significativos na educação escolar quanto à natureza das escolas indígenas no Estado de Pernambuco, tais como: a participação ativa das lideranças na vida escolar, a relação de afetividade entre docentes e estudantes, a realização de leitura entre os estudantes - mais velhos ajudando os mais novos, o trabalho com a pedagogia dos projetos e a definição dos Projetos Político-Pedagógicos orientados nos eixos da história, da organização, do território, da identidade, do bilinguismo e da interculturalidade, os quais se mantiveram permeando e alicerçando as ações do projeto Pibid Diversidade.

Diante do resultado advindo do instrumento diagnóstico, observamos que os principais problemas no ensino-aprendizagem, objeto de intervenção nas áreas de Língua/Linguagem e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, tanto resguardam o reconhecimento da identidade coletiva e individual de cada povo, revelando necessidades que perpassam o trabalho entre as áreas, quanto exigem a elaboração de materiais didáticos por área de conhecimento, atendendo às especificidades no trato da realidade onde os estudantes indígenas estão inseridos.

Os relatos apresentados pelo grupo dos pibidianos revelam a articulação dos saberes dos povos indígenas e outros conhecimentos já sistematizados na instituição escolar, sinalizando a possibilidade de acréscimo à aprendizagem dos sujeitos envolvidos e das respectivas comunidades onde estão atuando diretamente, bem como enfatizam o diálogo, através da experiência de escuta e observação junto aos estudantes/bolsistas, revelando que

O Pibid Diversidade tem feito a diferença no que diz respeito ao incentivo de uma prática pedagógica dinâmica, rica em aprendizagens e criativa do ponto de vista da educação escolar indígena, tanto para o professor bolsista como para o professor supervisor (Supervisora da área de Língua/Linguagem e Códigos/Povo Kapinawá e Fulni-ô, 2012).

[...] as reuniões e encontros nas aldeias são demarcados pela Supervisora de área (Supervisora da área de Ciências Humanas e Sociais/Povo Pankararu e Entre Serras Pankararu, 2012).

Ainda nos depoimentos das supervisoras que vivenciam a experiência do planejamento e acompanhamento dos estudantes/bolsistas indígenas, destacam-se, entre outros:

[...] o fortalecimento do vínculo supervisor x bolsista, a valorização e importância do Projeto Pibid Diversidade na melhoria da prática pedagógica do professor bolsista; a melhoria da auto-estima; e o estímulo intelectual com a elaboração individual dos projetos de intervenção (Supervisora da área de Ciências da Natureza e Matemática/Povo Kambiwá, Tuxá e Pipipã, 2012).

[...] o acréscimo aos conhecimentos através do diálogo entre as diferentes áreas: Antropologia, Educação, Etnografia e História. Além de ampliar a discussão da formação docente do povo Pankararu e Entre Serras Pankararu solidifica a discussão da educação a distância (Supervisor da área de Ciências Humanas e Sociais no período de novembro de 2011 a maio de 2012/Povo Pankararu e Entre Serras Pankararu, 2012).

Além dos depoimentos acima, destaca-se o testemunho da comunidade escolar quanto à “[...] importância do programa, por ajudar a esclarecer sobre os principais problemas e apontar

possibilidades de melhorar a qualidade do trabalho de educadores e educadores na comunidade” (Supervisor da área de Ciências Humanas e Sociais/Povo Xukuru, 2012).

Como afirma Freire (2011), o pior das exigências da cotidianidade tão demandante do silêncio é o sentimento às vezes pouco velado que o contexto alimenta, intolerantemente, contra os que carregam no seu corpo o ritmo, o som, a voz que se ouve, considerando-os representantes de culturas inferiores, “pouco civilizadas”.

Assim, mesmo considerando o avanço da publicação de um Edital visando a atender aos cursos específicos para indígenas, algumas dificuldades ainda estão postas na sua execução.

A primeira delas foi a delimitação do número de bolsas, deixando de contemplar o conjunto dos estudantes, exigindo um processo de exclusão diante da seleção proposta pelo acordo SECADI-MEC-CAPEES. Essa exigência desconsiderou a instauração de uma situação desconfortável entre os estudantes que reservam características comuns no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE, especificamente referente ao quantitativo de bolsas, atendendo a menos da metade dos estudantes PROLIND, ferindo o princípio da coletividade, tão caro para os indígenas.

Ainda no Edital (2010), a determinação da CAPES quanto ao quantitativo de supervisores, definindo um para cada dez alunos, testemunha mais um flagrante dessa situação excludente, desconsiderando a peculiaridade da realidade das escolas indígenas. Como já dissemos anteriormente, temos estudantes de 11 povos indígenas, cujas escolas ficam em distâncias entre 200 e 600 km uma da outra. Cada área de conhecimento contempla entre um e/ou dois estudantes por povo na proposta apresentada pela CAPES.

Para realizar o acompanhamento das ações, o(a) supervisor(a) deveria percorrer em um mês todas essas distâncias, o que na prática impediria o acompanhamento das ações, especialmente porque o supervisor não tem dedicação

exclusiva para esse trabalho, tendo em vista que a outra exigência da CAPES com relação à escolha do/a supervisor/a é que seja um/uma professor/a de escola pública da Educação Básica. O relato de uma das supervisoras retrata essa dificuldade:

Outra situação que dificulta o acompanhamento é o difícil acesso às aldeias indígenas. As formas de transporte são as pouco convencionais e aceitas pela burocracia da Universidade. Muitas vezes o/a supervisor/a tem que locar um carro na cidade mais próxima das aldeias. Essa locação não tem uma forma convencional de comprovar, não há possibilidade de realizar processos licitatórios (Supervisora da área de Ciências da Natureza e Matemática/Povo Truká, 2012).

Essa situação demonstra que, mesmo com um Edital específico para esse tipo de licenciatura, a CAPES ainda não conseguiu atender efetivamente às exigências que abrangem essa especificidade no trabalho das escolas indígenas, ficando a mesma como possibilidade de reflexão no ato da (re)abertura de um novo Edital, considerando, entre outros, os contextos em que estão situadas as escolas indígenas e os valores e princípios que norteiam a Educação Escolar Indígena no país.

A demanda de elaboração de material didático específico para a realidade indígena é também uma exigência legal, como requisito para uma escola indígena de qualidade.

Com o término do primeiro ano de existência do Projeto (2011-2012), e concluída a elaboração dos projetos de intervenção, encaminharemos as etapas seguintes, sistematização e realização da intervenção *in locus*, partindo para a fase de exequibilidade da ação.

Na fase final das atividades, ocasião de socialização e divulgação do conjunto de materiais pedagógicos produzidos ao longo dos dois anos de existência do projeto pela equipe dos bolsistas pibidianos, organizar-se-á um seminário que contará

com a presença dos participantes, apresentando os resultados alcançados, enfatizando as práticas, a avaliação, os impactos e os encaminhamentos abrangidos na rede de escolas participantes do projeto e nos cursos de formação da instituição formadora, reencaminhando as necessidades detectadas e ajustes quanto à prática, ao ensino e à formação nas áreas de conhecimento abrangidas pelo Programa, pois, conforme o estudo apresentado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 130), “ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes”.

Assim, o trabalho de orientação e articulação entre o PROLIND-Pibid Diversidade-Educação Escolar Indígena constitui-se assim, numa dinâmica metodológica de formação/atualização, desdobrando-se numa prática de constantes (re) ajustes burocrático-pedagógicos, o qual consideramos pertinentes no processo de (re)elaboração da estratégia de trabalho, que visa a privilegiar o viver e o fazer dos povos indígenas.

Elementos Crítico-Propositivos do Pibid Diversidade: estratégias de superação dos desafios revelados pelo Programa

A formação de professores e professoras indígenas no contexto da universidade continua apresentando desafios à formação dos professores no século XXI, advindos das dimensões teórico-práticas, sinalizando a emergência de um trabalho pedagógico educativo para a diversidade.

No que se refere aos aspectos da **teoria**, para que essa lhe sirva de acréscimo aos conhecimentos advindos das suas culturas, volta-se para ela na perspectiva de atualizar, complementar e inovar saberes já apreendidos.

Quanto à **prática**, o desafio se apresenta duplamente para a universidade e os discentes indígenas em formação. Deparamo-nos com docentes não-índios que desconhecem o lugar de direito do indígena no acesso ao ensino, desconsiderando seus saberes

e contribuições deixadas na luta de acesso à educação de direito, instituída legalmente nas legislações brasileiras. Por outro lado, a peculiaridade do saber sistematizado demandado na atuação prática no contexto das escolas indígenas para além da formação teórico-prática, exigindo a transposição de uma prática que articule os saberes acadêmicos às necessidades da comunidade educativa, articulando os saberes tradicionais advindos das especificidades dos conhecimentos com aquele que circula no contexto da escola dos não-índios sem depreenderem-se na sua individualidade.

E, por fim, o trabalho pedagógico e educativo para o respeito à diferença, representado pelas condições de execução do projeto que se apresentam para os indígenas, exigem a construção, a elaboração e a sistematização de conhecimentos no espaço de sua moradia. A agenda de atendimento às peculiaridades de cada povo soma-se à ausência de recursos materiais e tecnológicos na aldeia, dificultando o estudo.

Logo, o processo de formação inicial no Ensino Superior ao demandar a reflexão e a sistematização do saber exige dos docentes/formadores o conhecimento do “tempo-comunidade” dessa realidade, evitando uma compreensão aligeirada e advinda de preconceitos que deflagrem e minimizem o potencial próprio e particular de cada grupo étnico.

Essas dimensões teórico-práticas para a diferença apresentam exigências que vão além dos muros que cercam a universidade, exigindo dos educandos indígenas uma disciplina intelectual que supere a fragmentação do saber, dando relevo a uma articulação entre as necessidades do seu povo e o direito dos mesmos acessarem os espaços sociais que os legitimam no processo de reciprocidade de sua presença no mundo, reconhecendo-se e fazendo-se reconhecer pelos demais membros sociais. Essa ambivalência identificada entre o tempo e a forma própria de acesso ao saber estabelecido nos espaços da educação escolar se vê desafiada diante do contexto próprio das práticas educativas que perpassam a organização aprendente no cenário indígena.

Isso demonstra que apesar do governo brasileiro afirmar em vários documentos a necessidade das políticas educacionais respeitarem as culturas dos povos indígenas e até mesmo formular ações nesse sentido, quando se trata da execução, repete-se o modelo padronizado já existente. Aliás, essa é uma dificuldade permanente revelada pela máquina estatal, quando anuncia políticas que efetivamente buscam respeitar e valorizar as culturas indígenas. Caso emblemático é o da situação dos professores indígenas que não conseguem que a categoria seja reconhecida, nem que se faça concurso público específico como anuncia o CNE, deixando esses professores e professoras submetidos a contratos temporários, precarizando a continuidade do processo formativo e do seu fazer como educador e educadora, no âmbito da Educação Escolar Indígena.

Diante desses entraves, o coletivo dos membros que fazem parte da coordenação, junto aos supervisores de área do Pibid Diversidade do CAA/UFPE, desenhou a (re)organização do trabalho para a continuidade da execução do referido Projeto. Nessa proposta considerar-se-ão os territórios indígenas para o acompanhamento da supervisão e coordenação.

Sendo assim, a supervisão rompe o acompanhamento fracionado das áreas e passa a potencializar a integralidade dos conhecimentos próprios de cada povo, garantindo sua intertransdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. A educação escolar Indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, vol. 19, n. 33, UNEB: Salvador/BA, jan./jun. 2010. p. 23-34.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passale. **Processos de ensinagem da Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2003.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: _____ (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**, Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2006. p. 29-37.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. 434f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília/DF, 1998.

_____. **Parecer nº 14/Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 1999.

_____. **Edital nº 05**, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília/DF, 29 de junho de 2005.

_____. **Edital Conjunto Nº 002**. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid Diversidade. Brasília/DF: MEC/ Secad - CAPES, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade – História, Teoria e Pesquisa**. 13. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**, Brasília: UNESCO, 2011.

IBGE. **Mapa de localização dos povos indígenas de Pernambuco.** IBGE, 2011.

INEP. **Censo escolar 2009.** Brasília/DF: INEP, 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007. pp. 93-107.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. UFPE. **Projeto Pedagógico Curricular.** Caruaru: Centro Acadêmico do Agreste, 2008.

_____. **Relatório parcial - Coordenação Institucional do Pibid Diversidade.** Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru/PE, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

CAPÍTULO 11 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA - EM PERNAMBUCO

*Iranete Maria da Silva Lima
Maria Joselma do Nascimento Franco*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo tratamos da relação entre estado e política educacional a partir de um olhar sobre a formação continuada de educadores/as do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra – implantada pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE)¹. As diretrizes operacionais deste Programa foram pautadas nos princípios da Educação do Campo que emergiu das lutas populares do homem e da mulher do campo, aliadas historicamente do direito à educação com qualidade social e respeito pela identidade e diversidade cultural.

Nessa conjuntura, compreendendo que é função da universidade pública atender às demandas sociais, alicerçada na política de expansão e interiorização das universidades públicas no país, a UFPE aceitou o desafio de realizar a formação continuada dos educadores e educadoras que atuavam no Programa em Pernambuco. Para tanto, no período de 2009 a 2011 ofereceu o *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*, em parceria com a Secretaria de Educação de Pernambuco e com os Movimentos Sociais do Campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; Comissão Pastoral da Terra - CPT; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do

1. A formação de educadores/as do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra – em Pernambuco foi financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE).

Estado de Pernambuco, Indígenas, Quilombolas...), além de outras organizações e instituições que nele atuam. Destaca-se, também, o controle social exercido pelo Comitê Pernambucano de Educação do Campo ao longo da formação.

A implantação da formação continuada no quadro do ProJovem Campo representou para a UFPE um marco na construção de uma política educacional para os povos do campo, mesmo se tratando de um Programa governamental, que tem por característica ser provisório. Levando-se em conta esta particularidade, neste capítulo abordamos as potencialidades e as limitações encontradas no percurso.

Apresentamos os fundamentos preconizados pelo *Saberes da Terra*, para em seguida refletir sobre os elementos constitutivos do projeto político pedagógico da formação continuada, culminando nossa reflexão com os principais desafios enfrentados na trajetória. Antes, porém, discutimos os princípios balizadores da Educação do Campo que fundamentaram a formação continuada.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS QUE EMERGEM DAS CONQUISTAS POPULARES

Como introduzimos, a Educação do Campo emerge das lutas de classe dos povos do campo, que reivindica um processo educativo que esteja “a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores” (PALUDO, 2012, p. 281).

Ancorada na concepção de *Educação Popular*, a *Educação do Campo* adota como premissas a valorização do conhecimento de cada sujeito, como fator primordial para a construção de novos conhecimentos; e a humanização como motor de transformação social, de mudança e de intervenção na realidade. Defendendo a transformação social como princípio da Educação Popular, o mestre Paulo Freire argumenta:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervêm como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Do ponto de vista conceitual, é consenso entre os autores (CALDART, 2008; MUNARIM, 2011) que a Educação do Campo é um paradigma em construção. Nessa direção, nossa pretensão de não adotar uma única definição é explícita e intencional, para não perder de vista a dimensão de movimento e de transformação da realidade que a mesma traz em seu bojo.

Com efeito, o conceito de Educação do Campo tem sido debatido a partir de diferentes perspectivas que coabitam, mesmo não sendo sempre complementares.

A educação do campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra. Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola, que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos componentes seja desprezado como ignorância ... (MUNARIM, 2011, p. 11-12).

Embora combatida, essa compreensão ainda se mantém nas atitudes de parte da sociedade e de gestores que detêm poder de decisão nas diversas esferas institucionais da educação. Ela se reflete também na infraestrutura física e material das escolas, no perfil de muitos profissionais que atuam em escolas do campo e em ações formativas.

Em contrapartida, uma perspectiva de Educação do Campo apontada pelo autor é a seguinte:

A Educação do Campo é *positividade* – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...] (MUNARIM, 2011, p. 12).

Nesta, a busca pela coerência entre a crítica e as proposições de avanço é o eixo articulador da transformação pretendida. Aqui, a Educação do Campo é entendida como movimento e, em sendo assim, a constatação é elemento essencial para a mudança que se quer implementar na realidade. A pesquisa e a intervenção são elementos estruturantes da escola e da educação.

Caldart (2008) também traz para o debate a Educação do Campo na seguinte perspectiva:

Educação do Campo é superação: *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (CALDART, 2008, p. 67).

A utopia adquire aqui o sentido de algo que está por se realizar. Assim, a Educação do Campo torna-se um caminho de construção, de esperança, de compreensão e do que mais for necessário para concretizar a transformação social.

No *Dicionário da Educação do Campo* publicado recentemente, a Educação do Campo é assim descrita:

Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas

sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Pensada nesta perspectiva, a Educação do Campo não visa apenas o acesso dos povos do campo ao conhecimento e à cultura, mas também à construção da cidadania enquanto sujeitos sociais questionadores e críticos da realidade.

Destaca-se ainda neste debate um dos princípios que norteiam a Educação do Campo: a complementaridade do binômio cidade/campo. Logo, ela não se insere na perspectiva do urbanocentrismo nem no ruralismo (MUNARIM; LOCKS, 2012). Também não pressupõe o isolamento do homem e da mulher do campo no campo. Ao contrário, contempla as inter-relações entre o urbano e o rural, entre o campo e a cidade, entre o universal e o específico, entre o afirmativo e o democrático, dentre outras dimensões que, a princípio, podem parecer antagônicas.

Dessa maneira, a Educação do Campo entretém uma relação dialógica com as identidades e os espaços sócio-territoriais e com as práticas e lutas protagonizadas pelos povos do campo. Ela nasce e se fortalece no paradoxo. Por um lado, o êxodo rural, o inchaço urbano, a produção agrícola na perspectiva do agronegócio, o alto índice de analfabetismo e o analfabetismo funcional. Por outro, a mobilização dos movimentos populares, a reivindicação e a luta pelo direito à terra e o fortalecimento da agricultura familiar camponesa.

Demonstrando sensibilidade e interesse por este campo de disputa, de poder, de formação humana e de pesquisa, na última década as universidades brasileiras se unem à luta dos movimentos sociais para reivindicar uma política de educação do/para o campo e vislumbrar caminhos para que a mesma se concretize. A adesão do UFPE ao Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra se dá nessa perspectiva.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA

O principal objetivo do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra -, inscrito na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a elevação da escolaridade destes atores sociais com qualificação social e profissional. Amparou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) no que concerne à EJA e às especificidades do campo, além de trazer em suas bases conceituais as especificidades da cultura, das organizações sociais e da vida no campo.

Neste contexto, o campo é assim definido:

[...] lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório, quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida (BRASIL, 2008a, p. 40)

Entendido na perspectiva da territorialidade (FERNANDES, 2011), o campo supera o seu aspecto geográfico, revestindo-se das características humana, social e política e da diversidade cultural expressa pelo povo camponês.

Outros conceitos que complementam e dão sentido ao projeto político pedagógico do Programa são: *desenvolvimento sustentável, trabalho, economia solidária, agroecologia e qualificação social e profissional*. Além destes, as noções de *identidade*, de *cultura* e de *etnia* são contempladas. Tais conceitos são materializados na proposta por meio dos cinco eixos temáticos que formam uma mandala em torno do tema gerador, *Agricultura Familiar e a Sustentabilidade*. São eles: *Eixo Temático 1: Agricultura Familiar:*

identidade, cultura, gênero e etnia; Eixo Temático 2: Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Eixo Temático 3: Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Eixo Temático 4: Economia Solidária; Eixo Temático 5: Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial (BRASIL, 2008a).

Esses eixos não teriam sentido em si mesmos se não dialogassem com os saberes da realidade e com as áreas do conhecimento, neste caso, trabalhadas nos anos finais do ensino fundamental, nível escolar ao qual o Programa ProJovem Campo foi destinado: *Linguagem Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática*. Adotando o trabalho como princípio educativo, as *Ciências Agrárias* também foi contemplada na proposta pedagógica do Programa. Todos estes saberes devem dialogar, no intuito de contribuir para a compreensão das práticas sociais, buscando ressignificar os conteúdos dos eixos temáticos e incentivar a intervenção dos educandos/as e educadores/as nos problemas das comunidades camponesas.

Ensinar nesta perspectiva pressupõe tomar como ponto de partida os conhecimentos presentes na cultura, produzidos pelos núcleos familiares e comunidades (agricultores, apicultores, ribeirinhos, assentados, dentre outros), que, mediados pelo diálogo, vão constituindo novas relações com o conhecimento sistematizado, acadêmico e científico.

Enquanto prática social, a proposta pedagógica do Programa preconiza o trabalho como produção da existência humana e promotor de humanização das populações camponesas. Assim, adota a pesquisa como princípio educativo e como um meio importante de intervir na realidade. Conforme orienta o *Percorso Formativo* (BRASIL, 2008b), pensar a pesquisa deste ponto de vista implica considerar a qualificação social e profissional como processo investigativo que possibilita a problematização da realidade e a produção de novos saberes, visando à sua transformação.

As estratégias pedagógicas devem então superar a ideia

de um ensino estruturado apenas com aulas expositivas, indo em direção de um ensino que se pauta na busca de informações, no questionamento, na argumentação, na pesquisa e na tomada de decisões pelos atores sociais envolvidos no processo educativo, dando corpo e forma à *integração de saberes*.

Voltado exclusivamente aos jovens e adultos do campo², o Programa se propôs a trabalhar com os *Arcos Ocupacionais* que

são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, nestes casos a agroecologia. Estes arcos devem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a, seja como agricultor familiar, assalariado, auto-emprego ou associado/cooperativado (economia solidária) (BRASIL, 2008a, p. 41)

Assim, tendo a *Produção Rural Familiar* como foco, levou em conta as seguintes ocupações³: *Sistemas de Cultivo, Sistemas de Criação, Extrativismo, Agroindústria e Aquicultura* (BRASIL, 2008a). Elas foram pensadas para abranger as diversas esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços etc.), buscando assegurar a qualificação profissional e social dos povos do campo.

O projeto político pedagógico da formação continuada dos/as educadores/as foi construído com base nestes princípios, como apresentamos a seguir.

2. Como preconizado pelo Programa ProJovem Campo, “são considerados povos do campo: agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros povos que lutam pela afirmação dos seus direitos do campo” (BRASIL, 2008a, p. 5). No projeto base do Programa estava previsto o atendimento de jovens agricultores/as familiares situados na faixa etária de 18 a 29 anos. No entanto, a Secretaria de Educação de Pernambuco, de maneira acertada, ampliou esta faixa etária para jovens e adultos de 18 anos ou mais, arcando com a responsabilidade e financiamento da formação.

3. Estas ocupações foram definidas com base na Resolução N ° 4/1999 do CNE.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

Para atender à demanda social e política, a adesão ao Programa pela UFPE ganha ressonância na fala de Molina (2002, p. 40-41) quando argumenta:

Esta missão será melhor desempenhada à medida que formos capazes de fortalecer a Educação do Campo também nos espaços públicos, nos sistemas de ensino, tanto municipais, quanto estaduais [...] Fortalecer a luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que temos que fortalecer nossa demanda. [...] É necessário também fortalecermos esta demanda nos sistemas nos *sistemas federais de ensino, contribuindo para a reinserção do campo na agenda de pesquisas nas universidades* (grifo nosso).

Em consonância com os princípios políticos de sua existência no interior de Pernambuco, por meio do Centro Acadêmico do Agreste, a universidade se percebeu com o compromisso político e social de responder às demandas da região, contribuindo para diminuir a dívida histórica do governo federal com a população do interior, no que se refere à educação.

Com o desenvolvimento do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo* a UFPE atendeu cerca⁴ de 900 educadores/as e coordenadores/as territoriais e regionais, contratados pela Secretaria de Educação de Pernambuco para aturem junto a 5000 jovens e adultos do campo.

A necessidade de diálogo entre os eixos temáticos propostos pelo Programa, aos quais já nos referimos, e com a realidade camponesa, exigiu da equipe formadora (coordenação geral, pedagógica e de áreas de conhecimento, formadores/as e estudantes) uma imersão na realidade do campo pernambucano.

4. Dizemos “cerca de” por conta da rotatividade de cursistas ao longo no percurso, motivados, em sua maioria, pelo período dos contratos firmados com a Secretaria de Educação de Pernambuco.

Isso demandou a realização da formação dos formadores e formadoras, antes da interação com os cursistas. Essa formação possibilitou o estudo das temáticas articuladas a cada eixo temático, a escolha de problematizações e de diferentes formas de organização de pesquisas, e a elaboração de jornadas pedagógicas na perspectiva da integração de saberes. Enfim, ela favoreceu uma melhor compreensão dos princípios didáticos, pedagógicos, políticos e socioculturais do Campo e da Educação do Campo.

O curso foi vivenciado em *Alternância Pedagógica*. “A Alternância é uma metodologia desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação na escola e na família e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos” (BRASIL, 2008a, p. 50). Gimonet (2007, p. 23) adianta que a Alternância “elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, os sentidos e os procedimentos de formação.”

No sistema de alternância,

O currículo é pensado como um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotina, à dependência e aos seus efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos administrativos, levando-se em consideração os princípios democráticos, participativos, amplos, motivadores, criativos e eficientes (FONSECA; MEDEIROS, 2006, p. 111).

A alternância contempla dois tempos formativos: *Tempo Escola* (que denominamos aqui *Tempo Universidade*) e *Tempo Comunidade*.

O *Tempo Universidade* é o período em que os educadores/as permanecem, efetivamente, no espaço acadêmico em contato, também, com os saberes teóricos e técnicos. O *Tempo Comunidade* é definido no *Percurso Formativo do Programa* da seguinte maneira:

período de atividades educativas orientadas, cujo acompanhamento pelos/as educadores/as é parcial. O Tempo Comunidade corresponde ao período em que os Educadores do campo deverão partilhar seus conhecimentos e experiências com os educandos do ProJovem nas suas comunidades e contemplará efetivamente os *Arcos Ocupacionais*. É tempo das atividades de pesquisa, de leituras, experiências práticas, acompanhamentos, visitas às propriedades dos/as educandos/as e de Partilha de Saberes dos conhecimentos apreendidos no Tempo Escola entre a família e a comunidade (BRASIL, 2008b, p. 23).

Pautado neste princípio, o curso de 360 horas foi vivenciado em 6 *Tempos Universidade* de 40 horas e 5 *Tempos Comunidade* de 24 horas. No primeiro, *Tempo Universidade*, que nomeamos *Tempo Escola Acolhida*, trabalhamos os princípios teórico-metodológicos do Programa. Os subseqüentes foram dedicados ao desenvolvimento dos eixos temáticos, observando-se a diversidade cultural, uma das essências da Educação do Campo.

Tendo em vista a necessidade de aprofundamento dos temas abordados em cada eixo temático, instituímos as “Rodas de Diálogo” formadas por pesquisadores/as das temáticas escolhidas e lideranças de Movimentos Sociais do Campo.

Para propiciar e nutrir a Integração de Saberes, os/as cursistas eram agrupados de diferentes maneiras, ora por área de formação ora por municípios, de modo a viabilizar o planejamento coletivo. Ressalta-se também a relevância que as Místicas, protagonizadas pelos Movimentos Sociais, tiveram na formação, instituídas como momento formativo.

No *Tempo Comunidade* foram colocou-se em prática os planejamentos coletivos construídos no *Tempo Universidade*. Por sua vez, as atividades desenvolvidas no *Tempo Comunidade*, incluindo a sistematização dos dados da pesquisa, alimentaram, sistematicamente, o trabalho no *Tempo Universidade*, propiciando

o diálogo entre os saberes do campo e os saberes acadêmicos em um movimento cíclico.

Outro momento da formação que merece destaque é o *acompanhamento pedagógico* realizado pelos coordenadores/as pedagógicos e formadores/as. Além de orientar os/as educadores/as no local de trabalho, objetivou contribuir para que os conteúdos escolares de cada área do conhecimento fossem trabalhados em articulação com a realidade dos educandos e educandas. Propiciou, também, a aproximação entre a universidade e as comunidades camponesas e permitiu a avaliação da implantação do Programa, bem como da própria formação continuada, por meio do diálogo com os atores envolvidos.

A avaliação foi realizada tanto no *Tempo Universidade* quanto no *Tempo Comunidade*, por meio da partilha de saberes, da elaboração de sínteses e de painéis, de dramatizações, de planejamentos coletivos e momentos de socialização coletiva das produções. Esses instrumentos contemplaram, efetivamente, as linguagens vivenciadas no curso, expressas em diferentes registros (cordéis, poesias, imagens, tabelas, gráficos...), com vistas a responder aos objetivos previamente fixados.

Além disso, como instrumento de avaliação foi instituída a elaboração de *relatos de experiência*, às vezes individualmente e em outras coletivamente. Os relatos refletiram os conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula e a metodologia adotada pelos/as educadores/as. Além de se tornar um canal importante de comunicação entre a universidade e a escola, os relatos de experiência propiciaram a avaliação da implantação do próprio Programa, refletindo suas potencialidades e desafios.

Os relatos também foram objetos de duas pesquisas. A primeira, realizada no quadro de um mestrado, buscou identificar como os conteúdos estatísticos – reconhecidos pela sua relevância para a formação do cidadão crítico e reflexivo – foram trabalhados por educadores/as do Programa (ALCÂNTARA, 2012). A segunda pesquisa, de iniciação científica, procurou identificar a articulação feita pelos educadores e educadoras entre

os conteúdos matemáticos e os eixos temáticos do Programa, com as demais áreas e os conhecimentos da realidade (ASSIS; LIMA 2012). Vale salientar que este é campo de pesquisa ainda pouco explorado e que requer a adesão dos pesquisadores em educação, inclusive para melhor fundamentarmos a construção de propostas de formação inicial e continuada no âmbito da Educação do Campo.

O curso culminou com a elaboração, pelos cursistas, de projetos de intervenção social, com vistas a contribuir, efetivamente, para a sustentabilidade da agricultura familiar camponesa nas comunidades e municípios contemplados pelo Programa.

PRINCIPAIS DESAFIOS

Vários desafios foram enfrentados ao longo da implantação do Programa ProJovem Campo em Pernambuco. Alguns ligados à infraestrutura, incluindo o transporte, a merenda, o pagamento de bolsas, dentre outras questões que foram gerenciadas pela Secretaria de Educação. Outros desafios são ligados à formação continuada, sendo estes o foco da nossa reflexão.

Um dos principais desafios enfrentados pela equipe formadora da UFPE e pelos cursistas diz respeito à realização do trabalho na perspectiva da integração de saberes, visto que os professores têm sólida formação sob a égide do imperialismo disciplinar. Como articular os saberes populares com os saberes sistematizados? Esta foi uma pergunta que perpassou todo o curso. Na formação de formadores, cujos módulos foram vivenciados nos períodos que antecederam cada *Tempo Universidade*, buscávamos encontrar soluções para superar esta dificuldade, em função do eixo temático estudado.

Outro desafio residiu na conciliação da formação pedagógica, de responsabilidade da universidade, com a qualificação profissional e social dos educadores/as, de

responsabilidade de instituições parceiras. Isto se deu, principalmente, por conta da lentidão do processo de liberação dos recursos e aquisição dos materiais necessários para a vivência dos arcos profissionais, causando um descompasso na formação. Isto se refletiu, por exemplo, no desenvolvimento dos projetos de intervenção social previstos como atividade do curso.

A fragilidade na formação didático-pedagógica dos educadores sociais, que na maioria possuía apenas formação técnica, também representou um grande desafio. Para superá-lo, os formadores da área de Ciências Agrárias realizaram um trabalho específico visando assegurar a estes cursistas a orientação mínima necessária para o exercício do magistério.

Porém, o maior desafio enfrentado na formação está organicamente ligado à concepção dos programas governamentais que, como tal, devem ser vivenciados em períodos de tempo preestabelecidos. A temporalidade se torna um problema quase incontornável, na medida em que a permanência dos educadores na formação e na escola do campo depende de contratos provisórios. Por consequência, a rotatividade destes profissionais ao longo do curso acarretou prejuízos tanto para os recém contratados quanto para aqueles que, paulatinamente, iam sendo desligados do Programa e não dispunham dos meios necessários para continuarem participando do curso.

Urge, portanto, a necessidade de uma tomada de posição institucional, com a participação dos diversos sujeitos políticos e educativos, que combata as práticas de descontinuidade presentes nos programas governamentais, sejam nas esferas municipal, estadual ou federal. Neste contexto, nos juntamos aos Movimentos Sociais do Campo, Fóruns, Comitês e outras organizações do campo no grito pela implantação de uma *Política de Estado para a Educação do Campo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada no quadro do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra - na UFPE foi materializada pela realização do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*. Constituiu-se em uma experiência exitosa para a universidade, reconhecida tanto pela equipe formadora quanto pelos cursistas, conforme expressaram nas avaliações realizadas ao longo do curso.

Essa experiência desafiou a universidade, enquanto instituição formadora, a repensar a formação continuada não só com relação aos domínios didático e pedagógico, mas também com relação aos domínios sociológico, político e cultural dos sujeitos educativos envolvidos. Tal desafio motivou professores, pesquisadores e estudantes desta e de outras Instituições de Ensino Superior, professores em serviço nas escolas do campo, representantes de Movimentos Sociais e de outras organizações a proporem a criação do *Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo* – Nupefec.

No seio deste Núcleo refletimos sobre a relação dialógica que se estabelece entre os saberes dos atores sociais que o constituem, entendendo que a missão da universidade não é apenas formar, mas ser formada; não é apenas levar conhecimentos, mas trazer conhecimentos. A compreensão desta relação fortalece o engajamento da UFPE na luta pela Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. R. **O ensino de conteúdos estatísticos no ProJovem Campo - Saberes da Terra em Pernambuco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Edumatec, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ASSIS, T.; LIMA, I. O Ensino da Matemática em Escolas do Campo na Perspectiva da Integração de Saberes. **Anais do XX Conic** - UFPE. Recife-PE: Propesq - UFPE, 2012. p. 1-4.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo - Saberes da Terra - Projeto Político-Pedagógico**. Brasília: MEC/SECAD, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Percurso Formativo**. Brasília: MEC/SECAD, 2008b.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008. p. 67- 86. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Revista Maré** – Ano I, nº1, 2011.

<http://educampoparaense.eform.net.br/revistamare>. Acesso em julho de 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). GIMONET, J. C.. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

FONSECA, A. M.; MEDEIROS, M. O. Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. In: QUEIROZ,

João Batista Pereira et al. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; OSFS, P. R. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002.

MUNARIM, A. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CODE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): p.77-89, 2012.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES, AUTORAS E ORGANIZADORAS

Prefácio - Cidadania Plural e Escola

Jadir de Moraes Pessoa: Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e bacharel em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP. Mestre em Antropologia Social e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP. É professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG. Membro da Comissão Goiana de Folclore e Sócio Titular do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. Áreas de atuação: Antropologia, Sociologia da Educação, Religiosidade popular, Educação e ruralidades, Cultura camponesa, Movimentos sociais e educação, Assentamentos rurais e Educação popular. E-mail: jadirpessoa@hotmail.com

Capítulo 1 – Diversidade e educação em direitos humanos na escola: conceitos, valores e práticas

Leonardo Lemos de Souza: Psicólogo e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista - UNESP atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Membro do grupo Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano (UNESP). É também professor colaborador no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Membro da

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP. Tem como área de investigação a Psicologia do Desenvolvimento e suas interfaces com a Educação, numa abordagem construtivista e sociocultural sobre temas da infância e juventude, principalmente: ética e valores; cognição, afetividade e cultura contemporânea; gêneros e sexualidades; epistemologia do desenvolvimento humano. E-mail: leo.lemos.souza@gmail.com

Ana Maria Klein: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1989), graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2000), mestrado e doutorado em Educação (área temática psicologia e educação) pela Universidade de São Paulo (2006, 2011). Professora da Universidade Estadual Paulista, UNESP campus São José do Rio Preto (atual). Consultora ONU/PNUD; UNESCO em Educação e Direitos Humanos (2010-2011). Membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Docente substituta na USP - EACH (2005-2010). Assessora pedagógica da Universidade Braz Cubas (2009-2010). Consultora da UNESCO em programa de formação docente de EJA (2007), assessora pedagógica de curso de extensão da Universidade de São Paulo - formação de educadores comunitários. Consultora do MEC no programa Ética & Cidadania voltado à formação docente (2006/2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, formação moral, ética e cidadania, metodologias ativas de aprendizagem. E-mail: kleinana@uol.com.br

Capítulo 2 – Universidade e responsabilidade social: o direito a uma formação de qualidade e gratuita para cada brasileiro

Lícia de Souza Leão Maia: Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco, é bacharel em Matemática pela UFPE (1975), possui graduação em Psicologia - *Université Paul Valéry* (1979), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Federal da Paraíba (1986) e doutorado em Sciences de L' education - Université de Paris V (Sorbonne) (1997). Atua nos Programas de Pós-graduação em Educação e no de Educação Matemática e Tecnológica. Foi diretora do Centro de Educação de 2000 a 2003. No período de novembro de 2003 a novembro de 2007 assumiu o cargo de Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos da UFPE e de fevereiro de 2008 a janeiro de 2011 foi Presidente da COVEST/COPSET, Comissão de Vestibular e Processos Seletivos da UFPE-UFRPE. Tem experiência nas áreas de Psicologia e de Educação com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, representações sociais e processos de ensino-aprendizagem, de maneira particular na área de matemática. E-mail: limaia@ufpe.br

Capítulo 3 – Educação em direitos humanos, cultura de paz e fraternidade política

Ana Maria de Barros: Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1998) e Doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). É Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Leciona Metodologia do Ensino da História e da Geografia e tem experiência nas seguintes áreas: de Educação e

clientelismo, Educação Penitenciária e Ressocialização de detentos, Criminalidade feminina e direitos humanos, sistema penitenciário e direitos humanos; educação, cidadania e direitos humanos. Atua na formação de Professores em Educação e direitos Humanos tendo foco na Educação Penitenciária. Participa da RUEF (Rede Universitária de Estudos Sobre a Fraternidade: www.ruef.com.ar), onde desenvolve estudos sobre: Educação, fraternidade política e Direitos humanos. Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE (Mestrado em Direitos Humanos - PPGDH). Tem artigos publicados no Brasil, Argentina, Cuba, Chile, México, Portugal. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos - CNPq - UFPE/CAA.
E-mail: anamaria.ufpe@yahoo.com.br

Ana Maria Tavares Duarte: Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1980), Especialização em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), Especialização em Educação Especial pela Universidade Católica de Pernambuco (1991) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto, Bilbao, Espanha (2004). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Leciona Educação Especial, Inclusão Social, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Gênero e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Gênero e Educação, Diversidade e Inclusão Social. Tem artigos publicados no Brasil, Argentina, Cuba, México, Portugal e Espanha. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos - CNPq - UFPE/CAA.
E-mail: familliaduarte@uol.com.br

Capítulo 4 – A Educação do Campo como Direito Humano: em busca de uma Educação pública de qualidade

Angela Maria Monteiro da Motta Pires: Possui graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco (1968), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, políticas educacionais, planejamento participativo, desenvolvimento sustentável e democracia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação do Campo do CNPQ. Vice-coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (NEPEDH)-CE/UFPE. Integrante do Grupo de pesquisa do CNPQ “Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos” do NFD/CAA/UFPE. Pesquisadora Integrante do GT 5-Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Trabalhos resultados de pesquisas apresentados em Simpósios e publicados no Brasil e no exterior. E-mail:ammmmp@globo.com

Capítulo 5 – Entre hegemonias e subalternidades, discursos e militâncias que apontam para uma Ciência Pós-colonial. É possível uma Ciência mestiça?

Allene Carvalho Lage: Pós-doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestre em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração

- Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Atualmente é Professora Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco/Núcleo de Formação Docente do Campus Agreste (Caruaru). Exerce suas atividades de ensino, extensão e pesquisa sobre as experiências do saber-fazer educativo e processos identitários no âmbito de lutas emancipatórias dos movimentos sociais, da educação popular, da educação do campo e de outras temáticas relativas à diversidade, tais como relações de gênero, étnico-racial e sexualidades. Interessa-se ainda pelas questões epistemológicas sobre educação dentro dos movimentos sociais populares. Desde 2001, tem os estudos pós-coloniais como referência teórica de sua produção científica. Tem artigos publicados no Brasil, Argentina, Cuba, Portugal e Espanha. Vice-coordenadora e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais da UFPE/CAA. Editora da SABERES - Revista do Observatório dos Movimentos Sociais. Professora Visitante da Universidade de Salamanca, na Espanha em 2010, selecionada pelo CNPq. Pesquisadora com projeto de produtividade científica do CNPq em desenvolvimento sobre a mulher nos movimentos sociais do campo. E-mail: allenelage@yahoo.com.br

Capítulo 6 – Vozes e expressões da pessoa com deficiência: narrativas reveladoras de sentimentos e ações afirmativas no mundo

Tânia Maria Goretti Donato Bazante: Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPE. É professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE no Centro Acadêmico do

Agreste. Foi professora substituta na UFPB, professora assistente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Diretora de Educação da Rede Municipal de Ensino de Caruaru - PE. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial e Formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, educação especial, integração/inclusão, trabalho coletivo, didática, metodologia e avaliação. Pesquisadora do grupo de Pesquisa em Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos CNPq/UFPE. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Biocêntrica UFPB/CE. E-mail: taniabazante@hotmail.com

Elisa Pereira Gonsalves: Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, Mestre em Educação, Especialista em Pesquisa Educacional e Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba. Facilitadora Didata de Biodança e Especialista em Educação Biocêntrica pela International Biocentric Foundation. Diretora da Escola de Formação em Educação Biocêntrica e da Escola de Formação em Biodança do Extremo Oriental das Américas, ambas da International Biocentric Foundation. Coordenou o Grupo de Trabalho Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação-ANPEd, foi da diretoria da Associação Nacional de Administração da Educação-ANPAE, seção São Paulo. Exerceu o cargo de Secretária de Educação do Município de João Pessoa, Paraíba. Atualmente, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Biocêntrica. Dedicase ao tema Aprendizagens Vitais o que é preciso aprender para viver bem. E-mail: elisa@educacaobiocentrica.com.br

Organizadora do Livro e Autora do Capítulo 7 – Avaliação institucional e a CPA: um estudo de caso

Kátia Silva Cunha: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em Música Sacra - Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e currículo, formação de professores, aprendizagem e avaliação, educação superior, avaliação institucional e arte-educação. Membro do grupo de pesquisa GESTARTES pelo CNPq, membro do Grupo de pesquisa GESTOR pelo CNPq, Pesquisadora vinculada ao grupo: Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (LAPES).

E-mail: kscunha@gmail.com

Capítulo 8 – Inserção de disciplinas a distância no currículo de cursos de Pedagogia em universidades brasileiras: avanços e retrocessos das novas tecnologias junto à Educação

Anna Rita Sartore: Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e em Pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atualmente é professora do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Tutora do Programa de Educação Tutorial, PET/MEC/SESu/DIFES. Pesquisa temas em Educação, com ênfase para Formação de Professores, Tecnologias e Ciências e Relações entre Psicanálise e Educação. E-mail: ar.sartore@uol.com.br

Edna Cristina do Prado: possui doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e mestrado em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), ambos na área de políticas públicas para a EJA; especialização em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP); especialização em Tutoria em EaD pelo Senac de Curitiba; especialização em Ecoturismo pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA); licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UNIABC); licenciatura em Letras e bacharelado em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunto III da Universidade Federal de Alagoas UFAL no curso de Pedagogia e nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGÉ e no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Matemática - PPGECEM. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE) UFAL/CNPq e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas UFAL/CNPq. Diretora da Seção Estadual da Anpaes Alagoas. Tem experiência em docência e na gestão da educação básica e ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, gestão escolar, estágio em gestão escolar e avaliação de políticas públicas. E-mail: wiledna@uol.com.br

Capítulo 9 - Os segredos da educação integral no Programa Mais Educação

Jamerson Antonio de Almeida da Silva: Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Estado e Sociedade e professor do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Graduado em

Educação Física, Mestre e Doutor em Educação. No âmbito da graduação ministra as seguintes disciplinas: Estado, Política e Educação; Organização Educacional e Gestão da Educação; Legislação e Financiamento da Educação. É líder do grupo de Pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre e pesquisador do CNPq. Atualmente coordena a pesquisa Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no Estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado Brasileiro. Também possui experiência em gestão pública nas áreas de Educação, Esporte e Lazer, tendo sido Diretor Geral de Esporte da Prefeitura do Recife (2001 a 2004), Diretor Presidente da Autarquia Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães da Prefeitura do Recife (2007 a 2008). E-mail: jamersonufpe@gmail.com

Katharine Nínive Pinto Silva: Professora da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Mestre em Educação (2000) e Licenciada em Pedagogia (1996) pela Universidade Federal de Pernambuco, atualmente é líder do Grupo Gestor - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (UFPE), coordenando a pesquisa financiada pela FACEPE - Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio. Tem atuação docente nas áreas de Gestão Educacional, Gestão Escolar, Avaliação da Aprendizagem, Didática e Fundamentos da Educação e atua como pesquisadora em torno dos temas Gestão Educacional, Políticas Públicas, Planejamento Educacional, Trabalho Docente, Formação Continuada e Educação Integral. Publicou, em coautoria, os livros: Educação Integral no Brasil de Hoje. Curitiba: Editora CRV, 2012, e Círculos Populares de Esporte e Lazer - por uma educação no e para o tempo livre. Recife:

Bagaço, 2004. Organizou o livro *Recreação, Esporte e Lazer - Espaço, Tempo e Atitude*. Recife: Instituto Tempo Live, 2007, além de ter publicado vários capítulos de livros. E-mail: katharineninive@gmail.com

Capítulo 10 – Diversidade e educação escolar indígena em Pernambuco: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto da UFPE

Fátima Aparecida Silva: Doutora em Educação pela Universidade do Ceará (UFC). Professora do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Vice-Coordenadora do Programa de Licenciatura Indígena da UFPE. Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Diversidade - CAPES-SECADI-MEC)/UFPE. Coordenadora do Curso Pré-Acadêmico de acesso à Pós-Graduação (PRÉ-PÓS)/UFPE. Pesquisadora do Grupo Observatório dos Movimentos Sociais/UFPE. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Movimento Negro, Relações Raciais, Educação e Frente Negra Pernambucana. E-mail: fasilva@yahoo.com.br

Jaqueline Barbosa da Silva: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Atualmente é professora do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, onde exerce a docência, a extensão e a pesquisa. Nessa mesma instituição, coordena a área de Ciências Humanas e Sociais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Diversidade – MEC/Secadi - CAPES). É pesquisadora/colaboradora da Red Latinoamericana de Estudios sobre

Trabajo Docente (REDE ESTRADO) e membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente/Núcleo de Formação Docente e Prática Pedagógica - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão da Educação, Educação do Campo, Voluntariado Educativo, Prática Pedagógica e Educação em Espaços Escolar e Não Escolar. E-mail: jaqueline.barbosa@yahoo.com.br

Eliene Amorim de Almeida: Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Mestre em Educação pela UFPE. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Docente do curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena - CAA/UFPE. Coordenadora da Área de Língua, Linguagem e Códigos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid DIVERSIDADE - CAPES-SECADI-MEC), no período de novembro de 2011 a julho de 2012. Membro do Observatório dos Movimentos Sociais/UFPE e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) através do projeto extensionista Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes (MEC - SESu)/UFPE. Possui vários trabalhos publicados na área de Educação Escolar Indígena. E-mail: eliene-amrim@ig.com.br

Organizadoras do Livro e Autoras do Capítulo 11 - Um olhar sobre a formação continuada de educadores/as do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra - em Pernambuco

Iranete Maria da Silva Lima: Doutora em Matemática e Informática pela *Université Joseph Fourier*, Grenoble - França e Pós-doutora em Didática da Matemática pelo *Institut Français de l'Éducation - École Normale Supérieure de*

Lyon. Atualmente é professora da Universidade Federal de Pernambuco, atuando na graduação, no Programa de Mestrado em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste e no Programa de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação. É coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - Nupefec/UFPE. Tem experiência na área de educação, com ênfase no ensino da matemática, educação do campo e formação de professores de matemática. Pesquisa também sobre a modelização de conhecimentos e concepções de professores e alunos da educação básica, nestes domínios. E-mail: iranetelima@yahoo.com.br

Maria Joselma do Nascimento Franco: Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988) e em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora adjunto 2 no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, atuando na Licenciatura em Pedagogia. É vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo - Nupefec - da UFPE. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, trabalhando com as seguintes temáticas: Práticas escolares, Didática e Currículo, Formação de professores e Educação do Campo. E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com

REFLEXÕES E AÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE

FORMATO:

15,5 X 22cm

TIPOLOGIA:

Book Antiqua

Trebuschet MS

Editora
Universitária  UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 – Várzea – Recife/PE

CEP: 50.740-530

Fones: (81) 2126.8397 (81) 2126.8930

editora.ufpe.br – livraria.editora@ufpe.br – publicacoes.editora@ufpe.br

A *Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas* traz discussões que retratam, por um lado, a pluralidade de dimensões que permeiam a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem na educação básica e, por outro, a unidade para a qual devem convergir em uma perspectiva omnilateral.

Assim, adota-se como princípio que o acesso aos resultados de pesquisas realizadas em diferentes contextos acadêmicos, regionais e culturais enriquece o diálogo que o leitor e a leitora podem estabelecer com as temáticas abordadas. Para tanto, a *Coleção* compartilha e articula a produção de pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco e de Programas de Pós-graduação em Educação de outras universidades brasileiras.

Os onze capítulos que compõem este volume trazem **Reflexões e Ações sobre Educação, Estado e Diversidade**, contemplando práticas coletivas, políticas públicas, construção de identidades e a escola enquanto espaço político e produtor de Educação e Cultura.

