

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistaDialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 29	mai./ago.	p. 1-222	2018
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Endereço para correspondência
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Rua Vergueiro n° 235/249, 12º andar – Liberdade,
São Paulo, SP, Brasil, CEP 01504-001.
Telefone: +55 (11) 3385-9191

Afiliada

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

Membro

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

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

Bases indexadoras

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

Clarivate Analytics – <http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTER&Word=Dialogia>

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).
<http://www.oei.es/historico/br146.htm>

DOAJ – Directory of Open Access Journals.
<https://doaj.org/toc/1983-9294>

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

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS). <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776>

IRESIE – Base de datos sobre Educación – IISUE, UNAM

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=17561>

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

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico. https://redib.org/recursos/Record/oai_revista1099-dialogia

ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources.
<http://road.issn.org/en>

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de *campus*: Claudio Ramacciotti

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafra

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia é uma publicação científica quadrimestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a quarterly scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

370 Dialogia / Universidade Nove de
D536 Julho (UNINOVE). – n. 29 (2018).
– São Paulo : UNINOVE, 2001 -

Quadrimestral

ISSN 1983-9294 (online)
ISSN 1677-1303 (impresso)
Quadrimestral desde 2017
Semestral até 2016

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

Catálogo na Publicação (CIP)
Cristiane dos Santos Monteiro
CRB-8/7474

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

Comissão Editorial

Ana Maria Haddad Baptista (editora)
Márcia Fusaro (editora)
Jason Ferreira Mafra
Rosemary Roggero

Conselho Editorial

Adriana Salete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]
Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]
Antônio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
Daniel Carceglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
Genoino Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
Guillermo Williamson – Universidad La Frontera [Chile]
João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
José Amilcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]
Maria Manuela Duarte Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Equipe editorial

Juliana Cezario
João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.
• Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / Editor's note

- Das *multi* bonitezas da Cultura na Educação 9
Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro

Entrevista / Interview

- Education, Multiculturalism and Internationalization15
Interview with Dr. Flavia Iuspa from Florida International University (FIU)

Dossiê Temático: Educação e Multiculturalismo / Thematic dossier: Education and multiculturalism

- O aceno do sentido – A fotografia e o haikai por Roland Barthes21
The waving of sense – photography and haikai by Roland Barthes
Iury Carlos Bueno
- Educação Multicultural no Universo Hip-Hop.....33
Multicultural Education in the Hip-Hop Universe
Maria Aparecida Costa dos Santos
- Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial47
Multiculturalism, interculturalism and decoloniality: prolegomena to a decolonial pedagogy
Manuel Tavares
Sandra Rosa Gomes
- Aspectos semióticos da filosofia peirceana como fundação para a educação do pensamento. 69
Semiotic aspects of Peircean philosophy as foundation for the education of thought
Isabel Jungk
- Multiculturalismo em educação: o atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes83
Multiculturalism in education: the school attendance of Bolivian and descendant students
Elaine Teresinha Dal Mas Dias
João Clemente Souza Neto
- A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade 95
Law 10.639 / 03 as a political-pedagogical instrument in the perspective of Interculturality
Antonio de Assis Cruz Nunes
Andréa Luisa Frazão Silva
Luís Félix de Barros Vieira Rocha
- Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola 111
Multiculturalism and intercultural education: teachers' narratives about prejudice and cultural approaches in school
Caio Roberto Siqueira Lamego
Maria Cristina Ferreira dos Santos

Artigos / Articles

A Reforma do Estado e a política de descentralização da educação no contexto na década de 1990	125
<i>State Reform and the policy of decentralization of education in the context in the 1990s</i> Inalda Maria dos Santos	
Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society	139
<i>Educação a distância: vantagens e desvantagens do ponto de vista da educação e da sociedade</i> Mayra Martins Santana de Oliveira Antonio Sérgio Torres Penedo Vinícius Silva Pereira	
Inclusão de recursos tecnológicos digitais nas práticas docentes: uma intervenção pedagógica visando à formação de professores	153
<i>Inclusion of technological resources in the teaching practices: a pedagogical intervention aimed at teacher training</i> Cristina Pureza Duarte Boéssio Juliana Brandão Machado Tatiane Mena Silveira Melgares	
Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem	169
<i>Pyramids and learning cones: from abstraction to hierarchization of learning strategies</i> Fábio Luiz da Silva Fabiane Tais Muzardo	
Alteraciones de la temporalidad: las acciones políticas juveniles y la reconfiguración del orden escolar	181
<i>Alterations of temporality: youth political actions and the reconfiguration of school order</i> <i>Alterações da temporalidade: ações políticas juvenis e reconfiguração da ordem escolar</i> Pedro Núñez	
“Uma viagem pelo mundo dos super-heróis”: um projeto pedagógico para a pré-escola	195
<i>“A journey in the world of the superheroes”: a pedagogical project for the pre-school</i> Gabrielle Coelho dos Santos Patrícia dos Santos Moura	

Resenhas / Reviews

<i>Ensinar e Aprender no Século XXI: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações</i> , de Fernando M. Reimers e Connie K. Chung (orgs.)	207
Rosemary Roggero	
<i>As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber</i> , de Pablo Silva Machado Bispo dos Santos	211
Gabriela Barbosa	

Instruções para os autores / Instructions for authors

Orientações para submissão de trabalhos à revista <i>Dialogia</i>	219
---	-----

dialogia
logia
dia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Das *multi* bonitezas da Cultura na Educação

A edição no. 29 da Revista Dialogia, Educação e Multiculturalismo, apresenta uma abordagem reflexivamente ampliadora sobre os conceitos de cultura e educação em seus possíveis diálogos. O multiculturalismo, tema altamente relevante na atualidade, tem sido, por vezes, submetido a confusões conceituais portadoras de teores discursivos tendenciosamente exclusivistas disfarçados de diversidade. Nesse sentido é que o radical latino *multi* (muitos, numerosos) surge nesta edição, primordialmente, como referência a destacar, sobretudo, o aspecto de signo plural, diversificador, relacionado à cultura e à educação.

Partimos, inicialmente, em viagem multicultural internacionalizadora, do Brasil aos Estados Unidos, em entrevista com a Profa. Dra. Flavia Iuspa, educadora e diretora de programas e iniciativas internacionais do Departamento de Pós-Graduação em Ensino e Aprendizagem da Florida International University (FIU). Pesquisadora das obras de Paulo Freire e John Dewey, ela nos revela, entre outras importantes questões sobre educação, multiculturalismo e internacionalização, como está sendo atuar como educadora e pesquisadora em uma universidade norte-americana de viés multiculturalista em face de lideranças governamentais que se mostram predominantemente antagônicas à diversidade cultural como potência educacional e social.

Compondo o dossiê, temos um primeiro aceno da riqueza referencial do *multi* cultural e educador com o artigo do Prof. Dr. Iury Carlos Bueno. Amparado por Roland Barthes como anfitrião intelectual, transporta-nos em viagem pelo outro lado do planeta, ao império dos signos da cultura oriental, onde a fotografia e o haikai surgem como destacáveis expressões estéticas educadoras do olhar e dos demais sentidos.

A Profa. Dra. Maria Aparecida Costa dos Santos nos conduz, a seguir, pela imensidão *multi* do universo Hip-Hop. O anfitrião intelectual nessa viagem é Paulo Freire. Tomando principalmente como suporte de análise os princípios epistemológicos da *Pedagogia do Oprimido*, ela discute a constituição do Hip-Hop como movimento social e cultural, estabelecendo suas relações com a perspectiva multicultural. Fenômeno mundial singular a envolver jovens e adultos das perife-

rias de todo o planeta, o Hip-Hop se revela também como processo educador e de resistência sociocultural.

O processo de decolonialidade das estruturas de poder colonial, ainda dominantes nas instituições educativas, como reflexo da colonialidade do poder, do saber, do gênero, da sexualidade e das relações sociais hierárquicas de dominação é abordado pelo Prof. Dr. Manuel Tavares em parceria com a professora e doutoranda Sandra Rosa Gomes. Em seu percurso fundamentador, consideram os conceitos de pedagogia, interculturalidade e decolonialidade como indissociáveis, sendo nas práticas sociais, políticas e educativas que se tecem os caminhos da decolonialidade.

A Dra. Isabel Jungk realiza, de maneira singular, uma perspectiva filosófica sobre o conceito de *multi*. Fundamentando-se na obra do filósofo e lógico Charles Sanders Peirce, aborda a diversidade cultural em diálogo com a educação a partir de uma perspectiva semiótica. Por tal percurso, reflete o desenvolvimento de uma lógica mais abrangente sobre a realidade humana, capaz de integrar diversos pontos de vista de maneira inclusiva e, dessa forma, assimilar diferenças culturais e científicas de forma inteligível em meio à heterogeneidade social contemporânea.

A continuidade de uma pesquisa qualitativa em andamento, baseada em diferentes modelos de multiculturalismo, envolvendo observação e análise das relações interpessoais e educativas entre docentes e alunos imigrantes bolivianos e descendentes, e entre os demais alunos do ensino fundamental II, em uma escola estadual da região central de São Paulo são apresentados na sequência pela Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias e pelo Prof. Dr. João Clemente Souza Neto. Estudo relevante não somente ao dossiê desta edição, mas também para se pensar de modo mais aprofundado, conceitualmente e na prática educacional, a convivência multicultural com o outro.

O Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, em parceria com a mestrandia Andréa Luisa Frazão Silva e o mestrando Luis Félix de Barros Vieira Rocha trazem um recorte altamente relevante ao dossiê, ao tratarem a questão legislativa referente à Lei nº 10.639/2003, constituindo-se como forte instrumento político e, sobretudo, pedagógico para o combate do preconceito e da discriminação racial no contexto do multiculturalismo crítico ou da interculturalidade. Primeiramente, traçam uma breve trajetória histórica de algumas ações dos movimentos sociais negros no Brasil até a aprovação da Lei. Para tanto, apoiam-se no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e em autores que tratam a temática das relações étnico-raciais.

Fechando o dossiê, o tema multiculturalismo e educação se destaca a partir de narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola, em artigo apresentado pela Profa. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos e pelo Prof. Ms. Caio Roberto Siqueira Lamego. Considerando a importância da compreensão de dinâmicas de sujeitos socioculturais na escola, mostram como professores abordam questões culturais e situações de preconceito e discriminação na escola, a partir de narrativas evidenciadoras de experiências de preconceito e discriminação racial, religiosa, de gênero e sexualidade e a utilização de práticas dialógicas pelos professores ao abordar questões culturais no cotidiano escolar. Contribuem, assim, com reflexões sobre questões culturais que permeiam a escola e destacam práticas dialógicas como estratégia para uma escola menos excludente.

Os artigos que se seguem ao dossiê compõem todo um conjunto complementar igualmente relevante para se pensar conceitos e práticas educacionais pelo viés do *multi*. Reforma educacional, inclusão de recursos tecnológicos nas práticas docentes, estratégias de aprendizagem, ações políticas dos jovens no âmbito reconfigurador da ordem escolar e cultura dos super-heróis como parte de um projeto para a pré-escola são alguns dos temas de reflexão nesse segmento.

As resenhas que fecham esta edição nos convidam a leituras instigantes quanto à atualização de saberes sobre educação. Em consonância com a temática do dossiê, propõem reflexões e fundamentações teóricas e práticas sobre o contexto educacional ampliando-se dimensões para além dele, sugerindo novas possibilidades de pensamentos e ações educativas bem pensantes para o século XXI, em diálogo com metas, políticas educacionais e currículos de outras culturas.

Considerando o *multi* sobretudo como *boniteza* na cultura e na educação, conforme o uso poeticamente singular com que Paulo Freire utiliza essa adjetivação, aproveitamos para, oportunamente, aqui homenageá-lo na condição de mais novo Patrono da Educação Paulistana, eleito em junho de 2018, título ao qual se soma o de Patrono da Educação Brasileira obtido em 2012.

Boas *multi* leituras!

Ana Maria Haddad Baptista e Márcia Fusaro

As editoras

dialogia

ENTREVISTA
/ INTERVIEW

Education, Multiculturalism and Internationalization



Interview with Dr. Flavia Iuspa from Florida International University (FIU)

Dr. Iuspa is an Instructor and the Director of International Programs and Initiatives in the Department of Teaching and Learning. She received her Ed.D. in Curriculum and Instruction with specialization in International and Intercultural Education from Florida International University. Before joining the School of Education and Human Development, Dr. Iuspa was the program manager at the College of Business (COB) directing the COB's off-shore programs. Dr. Iuspa is part of the Fulbright Specialist Roster Program. Her research areas include: Internationalization process of higher education institutions, Developing global perspectives in teachers and students, Global Citizenship Education, Preparing Pre-Service Teachers to Teach Global Issues, Politics of Curriculum.

Dialogia: Dr. Iuspa, first of all thank you very much for this interview for *Dialogia*. It is an honor for us. Let's begin learning some more about you. Tell us about your career and interests in research in Florida International University (FIU).

Flavia Iuspa: Thank your inviting me. I was born and raised in Argentina. I moved to the US when I was 17 years old. Since then, I have been in Miami. I first joined FIU as a student of International Relations. My passion for cultures and languages led me to a Study Abroad to Paris, where I learned to appreciate the diversity of cultures and friendships. Upon my return, I decided to do a masters in International Business, and eventually my doctoral degree in Curriculum and Instruction with an specialization in international education. My research interests is based on providing my students the opportunity to engage in a critical thinking education where they are the agent of change, to empower them, following Paulo Freire's empowerment philosophy. My research focus on the internationalization efforts of higher education institutions, developing a global perspective and empathy on students and teachers.

Dialogia: FIU has a reputed multicultural tradition. How to keep this notorious tradition in a sometimes so adverse political and social scenery this kind of approach faces nowadays?

Flavia Iuspa: This is an excellent question. We are blessed that we are in a community where cultural diversity is the way we live. It is my opinion that as you walk through the FIU campuses, you will see that special effort is made to live up to the recognition of how diversity enriches our lives. It helps to recognize constantly that the world is more than just one culture or language, but rather together, we can live and find solutions to global issues.

Dialogia: Concerning FIU's scenery, are cultural and languages differences a problem or a solution?

Flavia Iuspa: In my mind, I do not think of cultural and languages differences neither as problem nor as a solution. I think having the ability to recognize other points of views, that come from one's cultural, language and experiences is a soft

skill that we need to have and embrace. Globalization is giving us the opportunity to listen to each other and understand that differences do exist, but also local and global solutions are possible.

Dialogia: How do you connect this so wide and notorious approach with Education, specially teaching and learning formation?

Flavia Iuspa: As an Instructor, I strive to motivate my students to develop a life-long learning disposition because I believe that newly acquired knowledge yields unexpected revelations and experiences. As I reflect on my teaching philosophy, I identify with the philosophies of John Dewey and Paulo Freire, as both played a key role in shaping the way I think about teaching and learning. Dewey advocated for a curriculum aligning to the social context that would promote democracy and a civil society. Freire highlighted the significance of a curriculum leading to empowerment and emancipation.

For example in one of my online courses, I incorporated the Collaborative Online International Learning experience (COIL). This learning experience allows my students from a period of six-weeks interact with the students from a university in Mexico. The purpose of this activity is for them, the US-Mexico students, to learn about the similarities or differences between the US and Mexico on global issues, and eventually for them to work on a solution.

This, for me, epitomize what my teaching is, providing students with real-life situations where learning allows them to bring together the theory and practice through cultural perspectives.

Dialogia: Could you tell us how Latin American culture, specially the Brazilian one, is studied and researched at FIU? Have you ever received Brazilian graduate students and professors?

Flavia Iuspa: Latin American studies at FIU are driven by the Kimberly Green Latin American and Caribbean Center at the School of International and Public Affairs. Within our School of Education and Human Developments, we do have students from Brazil coming to our Masters and Doctoral Programs. We do have faculty that are from Brazil, for example our Executive Director at the School, is from Brazil. I also know of a particular graduate student of mine that is Brazilian, and

her research is about promoting bilingualism at home. She focuses on Portuguese, but her research can be applied to any other situation where a second language is spoken at home.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Educação e
Multiculturalismo

*/ THEMATIC DOSSIER:
Education and multiculturalism*

O aceno do sentido – A fotografia e o haikai por Roland Barthes

The waving of sense – photography and haikai by Roland Barthes

Iury Carlos Bueno

Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)/ICSEZ/Parintins – AM-Brasil
iurycbueno@gmail.com

Resumo: As primeiras investidas de Roland Barthes sobre a possibilidade comparativa entre a fotografia e o haikai datam da década de 1970, com o livro *O império dos signos*, e vão se estender pelo restante do trabalho dele durante uma década, até culminar com o livro *A câmara clara*. Antes disso, no período letivo que vai de 1978 a 1980, no curso intitulado *A preparação do romance*, ministrado no *Collège de France*, posteriormente compilado em livro, Barthes dedicará praticamente oito semanas, exclusivamente, à forma de fazer poética oriental e sua sugestão fotográfica. O subjetivo e o imaginário, que já tinham assento reservado em toda a obra barthesiana, são aqui reconfirmados. Essa insistência na força da escritura singular diante de uma pretensa objetividade do mundo, pretendida por muitos, mas incapaz de dar conta das aflições emotivas que nos movem nesse universo de signos, parece assegurar a Barthes ver o haikai, e também a fotografia, como uma forma particularmente exemplar de alcançar o peculiar em detrimento da totalidade.

Palavras-chave: Roland Barthes. Fotografia. Haikai.

Abstract: Roland Barthes' first ventures into the comparative possibility between photography and haikai date back to the 1970s with the book *The empire of signs*, and will span the rest of his work for a decade, culminating in the book *Camera lucida*. Before that, in the period between 1978 and 1980, in the course entitled *The preparation of the novel*, ministered in the *Collège de France*, later compiled in book, Barthes dedicate almost eight weeks, exclusively, to the way of doing Eastern poetry and his photographic suggestion. The subjective and the imaginary, which had already been reserved in all of the Barthesian work, are here reconfirmed. This insistence on the force of singular writing before a pretended objectivity of the world, intended by many but unable to account for the emotional afflictions that move us in this universe of signs, seems to ensure Barthes see haikai and also photography as a particularly exemplar of achieving the peculiar to the detriment of the totality.

Keywords: Roland Barthes. Photography. Haikai.

N. B.

Toda vez que optarmos pela palavra “haikai” nesta forma, será para manter a preferência de Barthes e outros autores como Haroldo de Campos por esse tipo de grafia. Todavia, na nossa voz, optamos pela grafia “haikai”, proposta por autores nacionais estudiosos do assunto como Franchetti, Verçosa, Leminski.

No curso intitulado *A preparação do romance*, na aula do dia 06 de janeiro de 1979, Barthes inicia com o tema: HAICAI – “MEU HAICAI”. Indivíduo e individualização parecem ser as primeiras manifestações da paixão barthesiana pelo tema: “o haikai vai no sentido de uma individualização intensa, sem compromisso com a generalidade” (BARTHES, 2005, p. 82). Não são poucas as tentativas do mestre francês em definir essa forma de manifestação poética. Vejamos: “O haikai nunca descreve: sua arte é contradescritiva, na medida em que todo estado da coisa é imediatamente, obstinadamente, vitoriosamente convertido numa essência frágil de aparição” (BARTHES, 2007, p. 101). É nessa imunidade descritiva que o haikai se protege contra as imposições das definições, das significações. Ao ser por natureza incapaz de definir, o haikai se isenta das amarras do discurso “verdadeiro” ou sentimental. Para Perrone-Moisés, o que fascina Barthes no haikai é que essa forma poética nos dá a possibilidade de ir contra a corrente dos sentidos exauridos da linguagem ocidental, fugir dos círculos semânticos “viciados e viciantes” em que os sentidos de tão abundantes tendem a se auto-anular. Segundo ela,

o que diz o haikai é um momento intensamente vivido por “alguém”, mas fixado em linguagem sem o peso do sujeito psicológico do Ocidente. Nenhuma moral da história. O haikai é, para Barthes, um lugar feliz em que a linguagem descansa do sentido. (PERRONE-MOISÉS apud BARTHES, 1989, p. 87).

O haikai não tem pretensões intelectuais. Como uma “bomba” poética, os micropoemas nos agridem com a sua aversão ao discurso intelectualizado, tão caro a nós, ocidentais, e nos jogam no absurdo da realidade crua e sem o mascaramento do sentido. O que definir de textos como esses?

o mar escurece
a voz das gaiotas

quase branca (BASHÔ apud LEMINSKI, 2013, p. 104)

ou:

todo ano
pensando nos crisântemos
sendo pensado
pelos mesmos (SHIKI apud LEMINSKI, 2013, p. 104).

Nada a dizer: somente constatar, “é isso”. É um instante, um retorno da experiência vivenciada pelo poeta, atingindo o leitor com a mesma força sensitiva.

Parece justo dizer, nos valendo de uma reflexão de Didi-Huberman (2010, p. 55-59), sobre a arte minimalista norte-americana de meados do séc. XX, que o haikai parece ir também numa busca tautológica em sua manifestação de signo. Esse sonho visual da coisa mesma, sem outro significado que não ela, a promoção do objeto a uma unidade ausente de significações (portanto sem equívocos), sem esconder nada e nada pedir em troca, toca também o haikai de certa maneira. O próprio Barthes sugere essa possibilidade também na fotografia.

Por natureza, a Fotografia (é preciso por comodidade aceitar esse universal, que por enquanto apenas remete à repetição incansável da contingência) tem algo de tautológico: um cachimbo, nela, é sempre um cachimbo, intransigentemente (BARTHES, 1984, p. 15).

Para uma possibilidade desta ocorrer, a representação deveria ser incisiva, exata, bastando o fato de olhá-la para entendê-la. Esse objeto específico em que “sempre diante dessa obra você vê o que vê, sempre diante dessa obra você verá o que viu: *a mesma coisa*”. Nessa relação *sui generis* com o tempo e o espaço, o haikai e a fotografia seriam espécies de objetos representativos específicos que podem (pelo menos teoricamente) escapar do jogo das significações, dos enganos, tornando-se signos de estabilidade tanto visual como semiótica: *isto é isto* e pronto! A respeito de certos objetos, Didi-Huberman afirma: “diante deles, nada haverá a crer ou a imaginar, uma vez que não escondem nada, nem mesmo o fato de poderem ser vazios [...] tudo parece advogar em favor de uma arte esvaziada de toda conotação” (2010, p. 59).

Para entendermos o processo que levou Barthes a afirmar: “minha proposta é que o haikai se aproxima muito do noema da fotografia: “Isso foi” [...] Portanto, minha proposta de trabalho é que o haikai dá a *impressão* (não a certeza: *urdoxa*, noema da fotografia) de que aquilo que ele enuncia aconteceu, absolutamente” (BARTHES, 2005, p. 148), é necessário adentrar, mesmo que rapidamente, em *A câmara clara*. O fato do próprio autor se referir aos termos noema e “isso existiu” nos dá mais um forte indício de que o último livro foi desenvolvido simultaneamente com o curso ministrado no *Collège*, mesmo que a data oficial de início e término, 15 de abril a 3 de junho de 1979, seja posterior à aula.

Acreditamos que esse diálogo, entre a forma de pensar o curso e a forma de estruturar o livro, são inevitáveis. Nunca é demais salientar que não pretendemos misturar desordenadamente poesia e fotografia, mas apenas acusar, juntamente com Barthes, as virtuais proximidades entre elas. Se o haikai tem semelhança com a fotografia, e isso, para Barthes, parece ser ponto pacífico, que tipo de fotografia é essa?

Uma fotografia, para ser comparada a um haikai, deve ser uma fotografia *punctuante* (emotiva, que machuca, fere, afirma existencialmente). Elemento sem o qual a fotografia se torna em termos barthesianos “comum”, “rasa”, “repetitiva”, “tediária”, “tonitruante”. Se, como vimos, no *Império dos signos*, Barthes já acenava para essa possível ligação, é a partir do conceito de “*isso aconteceu, existiu*”, que tais comparações começam a ganhar mais intensidade. Em 1970, Barthes já havia notado a capacidade do haikai de chegar ao extremo da síntese, do apontamento, da designação. O haikai “reproduz o gesto designador da criança pequena que aponta com o dedo qualquer coisa (o haikai não faz acepção do assunto), dizendo apenas: *isto!*” (BARTHES, 2007, p. 112-113). A semelhança com a atestação de existência fotográfica é inegável. Em *A câmara clara* vemos a seguinte afirmação de Barthes relacionando a fotografia ao “gesto da criancinha que designa alguma coisa com o dedo e diz: *Ta, Da, Ça!* Uma fotografia sempre se encontra nos extremos desse gesto; ela diz: *isso é isso, é tal!* mas não diz nada mais” (BARTHES, 1984, p.14). Podemos citar um haikai, escrito há mais de trezentos anos (mas extremamente contemporâneo), de Bashô, como exemplar dessa ligação:

matsushima, ah
ah, matsushima, ah

ah, matsushima (apud LEMINSKI, 2013, p. 18)

ou então, nas palavras de Teishitsu:

“isto, isto”

foi tudo o que pude dizer

diante das flores do monte Yoshino (apud BARTHES, 2005, p.165).

Tanto haikai, quanto fotografia, agem como índices, traços do real. Ambas as formas representativas dependem do objeto real disposto, num caso, na forma de signo verbal; no outro, como emanção luminosa do referente diante de uma superfície sensível. Tanto em um, quanto em outro, nada a acrescentar, tudo está posto, indefectivelmente. Não há narrativa no haikai, assim como na fotografia há apenas o rapto do instante. Essa irreduzibilidade, essa desnecessidade interpretativa, significativa, tão exigente às nossas formas de poesia, reduzem-se ao apontamento: “isso existiu”.

Pela marca de *alguma coisa*, a foto não é mais *qualquer*. Essa *alguma coisa* deu um *estalo*, provocou em mim, um pequeno abalo, um *satori*, a passagem de um vazio (pouco importa que o referente seja irrisório) [...] o que a ação química desenvolve é o indesejável, uma essência (de ferida), o que não pode transformar-se, mas repetir-se sob as espécies da insistência (do olhar insistente). Isso aproxima a Fotografia (certas fotografias) do Haiku. Pois a notação de um haiku também é indesejável: tudo está dado, sem provocar a vontade ou mesmo a possibilidade de uma expansão retórica (BARTHES, 1984, p. 77-78).

Haikai e fotografia são aqui tomados como equivalentes. Ambas as formas são representativas de uma espécie de “iluminação”, para usarmos um termo aproximativo comum no universo religioso ocidental. Porém, mais que uma “iluminação”, o *tilt* ou *satori* seria uma espécie de abdução emotiva e sensorial. Uma forma de *eureka* onde encontramos o sentido das coisas sem a necessidade da verbalização. É ser tocado por algo ou alguma coisa numa plenitude, numa explosão mental. Podemos compará-lo ao despertar, ao acordar, depois de uma

longa escuridão. Octavio Paz define esse estado, comparando-o aos instantes de meditação e contemplação: “é um não ser no qual, de alguma maneira, dá-se o pleno ser” (PAZ, 1996, p. 162).

Para Barthes o *tilt* corresponde, também, ao *isso existiu*. A beleza de um haikai, tanto como de uma fotografia, se dá justamente em seu talento para silenciar as metalinguagens, como num cubo minimalista de Thony Smith. Forma de registrar rapidamente, em apenas três versos, as manifestações do presente, coloca-se dessa maneira em diálogo direto e adequado às definições do *punctum* barthesiano. Em outras palavras, há um bloqueio da linguagem. Essa antipresentação, o episódio, o momento em sua absoluta intensidade e ausência de narratividade, leva Barthes a descobrir no haikai e na fotografia uma válvula de escape ao “mundo ultra significado, mais que significado”, a esse inchaço conotativo que tanto aborrece o mundo contemporâneo ocidental. Local de suspensão do pensamento histórico-linear, onde espaço-tempo parecem comungar silenciosamente, afastados da verbosidade e do logocentrismo cartesiano. Caderno ou câmera, o haikaista e o fotógrafo se encaixam no perfil do *flanêur* baudelairiano, do andarilho vagamundo (Bashô era um deles). Como não pensar na fotografia de rua, prática cada vez mais esquecida de contemplação; na ação abduziva da poesia que desvenda o olhar viciado.

O haikai apetece: quantos leitores ocidentais não sonharam em passear pela vida com um caderninho na mão, anotando aqui e ali algumas “impressões” cuja brevidade garantiria a perfeição, cuja simplicidade atestaria a profundidade (em virtude de um duplo mito, um clássico, que faz da concisão uma prova de arte, outro romântico, que atribui um prêmio de verdade a improvisação). (BARTHES, 2007, p. 90).

Improviso e simplicidade, o acaso acontecendo, contingente, e sendo captado por uma câmera ou pelo *flash* verbal do haikai. Ambos se dão por inteiro, recortes precisos da incerteza da vida.

Ao mesmo tempo que é inteligível, o haikai não quer dizer nada, e é por essa dupla condição que parece ofertado ao sentido de modo particularmente disponível, prestativo, como um hospedeiro

polido que nos permite instalarmo-nos à vontade em sua casa, com nossas manias, nossos valores, nossos símbolos. (BARTHES, 2007, p. 91).

Haikai e *punctum* se colocam para além das retóricas, dos comentários, das verborragias. “A fotografia deve ser silenciosa (há fotos tonitruantes, não gosto delas): não se trata de uma questão de “discrição”, mas de música” (BARTHES, 1984, p. 84). Essa característica quase mágica, alquímica das duas formas sígnicas, dá, tanto à fotografia quanto ao haikai, uma certa “aura” de pureza que se justifica unicamente no seu estatuto de existência. Foto e haikai tocam emotivamente Barthes por permitirem-no se afastar do ruído, da incessante corrida pelo significado, do *blábláblá*, da feira, da *doxa*. Existe, na verdade, em Barthes, um maravilhamento pelo haikai. Numa entrevista dada à Jean-Jacques Brochier, da revista *Le Magazin Littéraire*, em 1975, ele afirma:

Se eu me imaginar escrevendo outras coisas agora, algumas seriam da ordem do haikai. O haikai é uma forma bem curta, mas que ao contrário da máxima, forma igualmente bem curta, se caracteriza por sua opacidade. Ela não gera sentidos, mas, ao mesmo tempo, não está no não-sentido. (BARTHES, 2004, p. 300).

Barthes justifica, mais uma vez, a predileção pelas formas curtas de escritura, um gosto antigo, e a entende como uma forma que o permite agir contra-ideologicamente, pois a forma curta rompe com o esquema dissertativo, o discurso que tem na sua estrutura a “ideia de um sentido final ao que se diz” (BARTHES, 2004, p. 298). Motta nos lembra que o que aproxima Barthes do haikai é o fato de ele ser: “[. . .] pura designação sem acontecimentos que não mínimos, e sem comentário do acontecimento, sendo essa a razão de seu encanto” (MOTTA, 2011, p. 94). Mas Barthes é fascinado também pela capacidade do haikai e de algumas fotografias nos levarem ao silêncio, onde a entrega ao sentir vale mais do que o vigor de algum conteúdo suposto. Como neste poema de Buson:

O ruído de um rato
Arranhando um prato
Que frio (apud BARTHES, 2005, p.121).

O mínimo de linguagem, suscitando a coisa mesma, forma modelar de apresentar o que acontece. Pensar, abstrair por imagens, numa junção momentânea, fotográfica, entre a alteridade, a realidade e o subjetivo mundo interior do poeta, tornando possível materializá-lo em outro tipo de matéria cognitiva-sentimental. Se uma fotografia pode atingir tal capacidade, ela será do tipo que silencia, que machuca, que nos deixa sem comentários, como ao ouvir uma língua desconhecida. Nas palavras de Leminski: “[. . .] não é a fotografia adocicada de um lótus flutuando no velho tanque de um mosteiro. São feridas, contradições *zen*, singulares vivências de uma sensibilidade à flor da pele:

pulgas piolhos
um cavalo mija
do lado do meu travesseiro (BASHÔ apud LEMINSKI, 2013, p. 116).

Esse nada a dizer a mais em que nos colocam algumas fotos, bem como o haikai, não significa de modo algum pôr-se em silêncio mutativo, vazio, insignificante, pelo contrário, o silêncio produzido pelo *punctum* fotográfico e pelo haikai é um silêncio neutralizante que pretende: “[. . .] agir sobre a própria raiz do sentido, para fazer com que esse sentido não se difunda, não se interiorize, não se torne implícito, não se solte, não divague no infinito das metáforas, nas esferas do símbolo” (BARTHES, 2007, p. 99). O silêncio que Barthes percebe em algumas fotos e nos haikais são signos repletos de significado, apesar de fazer recuar em nós a dependência dos códigos, “[. . .] não se trata de esmagar a linguagem sob o silêncio místico do inefável, mas de *comedi-la*, de deter esse pião verbal, que carrega em seu giro o jogo obsessivo das substituições simbólicas” (BARTHES, 2007, p. 99). Nada a pôr no “lugar de”. Se a grande maioria das fotografias provoca uma tagarelice sem fim, as fotos que Barthes compara ao haikai são discretas, silenciosas, são *punctuantes*, uma espécie de epifania oriental: “quando compreendi o Zen, as montanhas eram só montanhas e os rios, apenas rios”. Esse mesmo Zen que levou Barthes a dizer: “o Zen inteiro guerreira contra a prevaricação do sentido” (BARTHES, 2007, p. 96). E ainda,

todo o Zen, do qual o haikai é apenas o ramo literário, aparece assim como uma imensa prática destinada a *deter a linguagem*, a quebrar essa espécie de radiofônia interior que se emite continu-

amente em nós, até em nosso sono (talvez por isso que se impedem os praticantes de dormir), a esvaziar, a estupefazer, a enxugar a tagarelice incoercível da alma. (BARTHES, 2007, p. 98).

O haikai funciona, para Barthes, como um refúgio ao falatório incessante da linguagem, do dínamo mental gerando pensamentos sobre pensamentos, julgamentos sobre julgamentos. Com a fotografia não é diferente,

se a fotografia pertencesse a um mundo que ainda tivesse alguma sensibilidade ao mito, não deixaríamos de exultar diante da riqueza do símbolo: o corpo amado é imortalizado pela mediação de um metal precioso, a prata (monumento e luxo); ao que acrescentaríamos a ideia de que esse metal, como todos os metais da Alquimia, está vivo (BARTHES, 1984, p.121-122).

No caso do haikai, Barthes acrescenta:

O haikai tem a pureza, a esfericidade e o vazio de uma nota musical; é talvez por isso que ele é dito duas vezes, em eco; dizer apenas uma vez essa palavra preciosa seria atribuir um sentido à surpresa, à ponta, à repentividade da perfeição; dizê-lo várias vezes seria postular que há um sentido a ser descoberto, seria simular a profundidade; entre os dois, nem singular nem profundo, o eco não faz mais do que traçar uma linha sob a nulidade do sentido. (BARTHES, 2007, p. 100).

Para Barthes, a fotografia é a forma de arte que permite conceber o haikai, por ultrapassar os limites do simples diálogo entre texto e imagem, tão comuns contemporaneamente. “Ele sonha com um mundo que fosse *isento de sentido* [...] é preciso manter a utopia do sentido abolido” (BARTHES, 2003, p. 100-101). É esse vazio que permite ao espectador ou leitor de um texto de entrar na obra sem amarras, sem a densidade do significado dado, sem a arrogância do discurso pronto de antemão.

Barthes, nas aulas do dia 03 de fevereiro e 10 de fevereiro, do curso *A preparação do romance*, antes de começar a comparar a fotografia ao haikai,

falará de um tipo de sensação produzida pelo haikai, que pode tê-lo levado a aproximá-lo da fotografia, a esse termo Barthes chama *tangibilia*. A *tangibilia* diz respeito àquilo que se pode tocar. No caso do haikai e da fotografia, eles estariam presentes na referencialidade dos signos representados por um meio ou por outro: por palavras, no caso do haikai; por imagens, no caso da fotografia. O *tangibile* sempre estaria presente no haikai e encanta Barthes pela característica que foge às estereotípias, como nesse haikai de Bashô:

silêncio
o som das cigarras
penetra as pedras (apud LEMINSKI, 2013, p. 116)

ou nesse de Tôta:

empregados
de branco de manhã
fosforescentes
como moluscos (apud BARTHES, 2005, p. 116).

Barthes se refere ao *tangibile*, “como um *flash* do referente, espécie de visão subliminar: a palavra *faz ver* rapidamente (ao mesmo tempo que desaparece)” (2015, p. 117). Segundo ele, o haikai é um tipo de hipotipose, uma descrição tão vivamente exposta que é capaz de “dar a ver” o próprio objeto. Essa força visual do haikai, esse som cortado, é que nos projeta nesse silêncio misterioso da imagem. O haikai, bem como a fotografia, com a escassa porção de significado, irão assim esgotando as possibilidades do jogo decifrativo, que não o da atestação. Isso leva Barthes a afirmar: o “haikai não me pega, não me atinge, sem *tangibile*, sem hipotipose” (2015, p. 119). Quem joga única e exclusivamente com o significante tende ao delírio poético, como nas palavras de Manoel de Barros: “[. . .] no começo era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos [. . .]” (2013, p. 23).

É por seu vigor imagético que o haikai produz em Barthes o mesmo golpe do momento que a fotografia traz. Tal como as escrituras do grau zero, a fotografia é aqui imagem perturbadora e fúnebre, que não se deixa reduzir

a interpretações verbais, nem a ideologias. O intratável, o inalcançável pelo domínio das palavras é o “retorno do morto” (BARTHES, 1984, p. 20) que atiga em Barthes a substância religiosa. Esse sentimento traumatizante do último Barthes diante de certas fotografias confirma a crença dele no realismo fotográfico e, conseqüentemente, na imobilidade viva dessas imagens, elementos que o levam a aproximar *punctum* e haikai – ambos marcados fortemente pela *tangibilia* e pela hipotipose. O fotógrafo e o poeta aproximam-se pela capacidade de aprisionar momentos, reencontrando-os em anamneses tênues. O próprio haikai é uma anamnese fosca, insignificante: isenta de sentido. Essa lembrança tênue pode se transformar em outro termo, querido por Barthes, denominado *biografema*. O *biografema* seria uma forma de anamnese factícia, artificial, dedicadas aqueles a quem ele ama, sejam autores, sejam conhecidos, seja ele próprio (é o reino do imaginário ficcional a partir de algo real), formas de escrever o presente. Para Motta e Fontanari, tanto a fotografia como o haikai são:

Uma espécie de anotação em seu “grau zero, em sua literalidade que atribui toda uma outra dimensão à noção mesma de compreensão. Compreender não é reter o sentido, mas ‘apelo ao sentido’. Noutras palavras é um aceno breve do referente sobre o fluxo da vida, tão breve que mal se consegue mantê-lo sobre o pedaço de papel ou sobre a chapa fotográfica”. (2014, p. 136).

É o aceno do real contido na fotografia, assim como no haikai, que interessa a Barthes. Tudo se passa como se, por meio de um ou outro, tocássemos esse real. Tanto a fotografia e o haikai ultrapassam (a generalidade e a narrativa) para se aproximar da acidentalidade efêmera, da *Notatio* (anotação), capturando fragmentos do presente tal como ele se apresenta à consciência. Essa forma de trabalhar dá ao futuro romancista a equivalência do andarilho, do *flâneur*, do poeta haikaísta e do fotógrafo. “A *Notatio* é, pois, uma atividade *exterior*: não acontece na minha mesa de trabalho, mas na rua, no café, com amigos etc.” Para que essa prática se realize há que se ter tempo, estar disponível, sempre disponível, para como um gangster sacar a “câmera-caneta” e fazer perdurar o momento.

Referências

- BARROS, Manoel de. *A biblioteca de Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2013.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- _____. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *A preparação do romance. Vol. I*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *O grão da voz*. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *O império dos signos*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LEMINSKI, Paulo. *Vida – 4 biografias: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus, Trotski*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- MOTTA, Leda Tenório da. *Roland Barthes – uma biografia intelectual*. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- MOTTA, Leda Tenório da; FONTANARI, Rodrigo. *A tentação do haikai e a experiência traumática da fotografia em Roland Barthes*. Belo Horizonte: Revista Aletria número 02, vol. 24, 2014.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

recebido em 17 maio 2017 / aprovado em 16 jun. 2018

Para referenciar este texto:

BUENO, I. C. O aceno do sentido – A fotografia e o haikai por Roland Barthes. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 21-32, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8687>>.

Educação Multicultural no Universo Hip-Hop

Multicultural Education in the Hip-Hop Universe

Maria Aparecida Costa dos Santos

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente da Prefeitura Municipal de São Paulo. São Paulo – SP-Brasil
cida_costa@msn.com

Resumo: Por meio de investigação bibliográfica e empírica, tomando principalmente como suporte de análise os princípios epistemológicos da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, este estudo discute a constituição do Hip-Hop como movimento social e cultural, estabelecendo suas relações com a perspectiva multicultural. As análises desenvolvidas nesta pesquisa revelaram que o Hip-Hop é, hoje, um fenômeno mundial único, à medida que envolve jovens e adultos das periferias de todo o planeta. Trata-se de um movimento que se manifesta em diferentes lugares e, em muitos casos, traduz-se como única alternativa às múltiplas formas de violência, revelando-se, portanto, como um processo também educador e de resistência sociocultural. O Hip-Hop é marcado também por um caráter profundamente dialético, na medida em que manifesta-se inacabado e em permanente movimento de constituição e reconfiguração no cenário social.

Palavras-chave: Hip-Hop. Paulo Freire. Periferia. Resistência cultural. Arte popular.

Abstract: By means of a bibliographical and empirical investigation, mainly analyzing Paulo Freire's epistemological principles of *Pedagogy of the oppressed*, this study discusses the constitution of Hip-Hop as a social and cultural movement, establishing its relations with the multicultural perspective. The analysis developed in this research revealed that Hip-Hop is today a unique worldwide phenomenon as it involves young people and adults from the peripheries of the entire planet. It is a movement that manifests itself in different places and, in many cases, it is translated as the only alternative to the multiple forms of violence, revealing itself, therefore, also as an educating and socio-cultural resistance process. Hip-Hop is also marked by a profound dialectical character, which manifests itself unfinished and in permanent movement of constitution and reconfiguration in the social scenery.

Keywords: Hip-Hop. Paulo Freire. Periphery. Cultural resistance. Popular art.

Considerações preliminares

O Universo Hip-Hop, expressão adotada por mim na minha tese de doutorado, propõe reflexões pautadas na linguagem artística da dança, da tradição oral, da música e do desenho, como meio indispensável para a união do indivíduo como um todo, refletindo a sua infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias, necessária não apenas para que pessoas conheçam e mudem o mundo, mas também pela própria magia que ela emana.

O universo artístico do Hip-Hop transparece em performances corporais, na mixagem musical e no grafismo estilizado. Para Pais (2006), estas ações performativas são a característica germinal de uma cultura a ser classificada como juvenil, pois a juventude nem sempre se enquadra nas culturas prescritivas impostas pela sociedade adulta.

A popularização do Hip-Hop, como expressão de uma camada da população negra norte-americana, a partir de sua inserção nos cinemas, de sua penetração em revistas especializadas em rap, das aparições constantes em programas de rádio e de TV, dentre outras mídias, conforme destaca Kitwana (2002), contribuiu sobremaneira para agregar mais e mais jovens, mulheres e homens, em particular, afrodescendentes, na busca por uma legítima representatividade social.

De acordo com Kitwana (2002), a expansão do Hip-Hop ocorreu não apenas por suas ideias revolucionárias, mas também pelo aumento da comercialização do rap, ultrapassando a barreira dos quatro ou cinco elementos classicamente constitutivos desse movimento (breaking, rap, graffiti, MC e DJ). Além desses elementos fundantes, outros fatores relevantes à sua construção e função social se desenvolveram: a linguagem verbal (gíria) e corporal (streetball), a atitude, a moda e o estilo, dentre outros, colaboram para ampliar suas características e refletir sobre o significado do Hip-Hop.

De maneira mais ilustrativa, dado o espaço deste artigo, apresento estas vertentes e manifestações artísticas iniciais e também aspectos de sua constituição social. Segundo Costa (2005), o Hip-Hop é a junção e a inter-relação de formas distintas de representação cultural, tradicionalmente nominadas como “elementos”. Os estudos realizados na busca deste conceito não encontraram informações sobre quem, ou o que, deu início ao uso da expressão que, em grande medida, constituiu-se como parte central para se compreender a conceituação do Hip-Hop.

Para Costa (2005, p. 92), existem duas vertentes no que concerne à designação desses elementos. Uma delas defende a ideia de que existem três elementos. Conhecida pela “trilogia sagrada do Hip-Hop”, essa vertente representa o movimento a partir da música (rap), da arte plástica (graffiti) e da dança (breaking). A outra, por vezes, destaca quatro elementos, incluindo a esses citados o DJ/MC; em outros momentos, acrescenta um quinto elemento de natureza mais subjetiva: o conhecimento.

Chang (2005) relaciona estas manifestações culturais às partes de um todo. Estabelecendo uma metáfora com os chamados quatro elementos da natureza (água, ar, terra e fogo), considera as(os) MC’s, as(os) DJs, as(os) grafiteiras(os) e as B.girls e B.boys como elementais, para o poder de criação cultural.

A seguir, apresento, sinteticamente, a descrição de cada um desses elementos.

DJ – A(o) DJ¹ (disc-jockey, disco jóquei) ou deejay é a(o) música(o) instrumentista do Hip-Hop. Munido de picapes, ou turntables, discos de vinil, fones de ouvido e muita criatividade, ela(e) é a(o) responsável pela base musical do rap. De acordo com Rose (1994), os instrumentos são samplers², que produzem versões sintetizadas de instrumentos tradicionais, reproduzindo sons reais (copos quebrando, sirenes etc.) e a dinâmica explosiva da mixagem ao vivo.

MC – A(o) Emcee, ou MC, inicialmente, assumiu a postura de narrador ou narradora das festas. É responsável por provocar o público e animar o espaço com palavras de ordem, gritos eufóricos e histórias diversas, auxiliando as performances das/dos DJs e agitando a galera.

Breaking – Breaking, break dancing, ou simplesmente break, é o Hip-Hop em movimento. Criado em meio às festas promovidas pelas/pelos Djs nos bailes dos guetos norte-americanos. As b.girls e os b.boys, batizados por DJ Kool Herc, dançavam usando todos os tipos de movimentos possíveis, misturando estilos (latinos e africanos) com acrobacias, giros de 360 graus de diferentes partes do corpo.

Graffiti – Os desenhos estilizados e assinaturas inteligíveis foram um marco para a constituição do Hip-Hop. As ideias do movimento passaram a ser transcritas nas paredes, nos chãos e em todo e qualquer lugar, na sua maioria sem permissão dos proprietários. Importa destacar que o ato de riscar as paredes é uma ação humana advinda da Pré-História, muito

antes, portanto, de qualquer associação ao Hip-Hop (PIMENTEL, 1999). Conforme Stowers (2012), os primeiros “rabiscos” com estes novos contornos estéticos e sociais são datados da época da Guerra Civil Norte-Americana, feitos pelos jovens soldados que retornavam aos seus lares após o serviço militar ou no pós-guerra.

Rap – O rap é a expressão musical e a grande força do Hip-Hop. É tão relevante no movimento que muitas(os) autoras(es) e pesquisadoras(es) do fenômeno tendem a separá-lo como um estilo musical que, necessariamente, não está vinculado ao cenário do Hip-Hop. De acordo com Teperman (2015), o rap não existiria sem a construção social trazida pelo Universo do Hip-Hop. Em outras palavras, sem Hip-Hop não há rap e, inversamente, sem rap não há Hip-Hop.

Segundo Pais (2006), o rap popularizou uma sensibilidade justiceira, ao denunciar situações de injustiça para anunciar outros futuros. As palavras soletradas são recuperadas de uma semiótica de rua, transgressiva por natureza, palavras encavalitadas em palavrões para melhor insultar, atingir, provocar. Palavras que são vozes de consciência, que se vestem de queixumes, que se revestem de revolta. Voz singular (a de vocalista) que contagia, que se transforma num coletivo (*nós*, os do movimento), que se insurge contra *eles* (que não nos entendem).

Como resultado das contradições e sínteses de seus elementos iniciais, o Hip-Hop apresenta, hoje, outros elementos identitários: há uma linguagem, um vestuário, uma literatura, uma prática esportiva autenticamente agregadas ao Universo Hip-Hop, cuja compreensão não se desvincula da ação política da(do) hip-hopper. Pelo contrário, o inclui nesta dinâmica como uma “marca” carregada de significados e de uma trajetória de vida, na qual, ao se enxergar na(no) semelhante, identifica-se como um modo de ser, cuja identidade não o caracteriza como alguém exótico, mas como um ser social autêntico.

Gíria – Segundo Kearsse (2011), nas primeiras aparições do Hip-Hop norte-americano na cena musical, muito pouco da gíria estava presente nas letras das músicas, assim como termos referentes à cultura das ruas. Com o passar do tempo, e com o fortalecimento da música do Hip-Hop no cenário nacional e internacional, surgiu a necessidade de uma comunicação

mais identitária, mais peculiar e única, voltada para o entendimento das comunidades periféricas.

Pode-se afirmar que, de fato, houve uma reinvenção da língua materna, tanto da língua inglesa quanto da língua portuguesa, ganhando contornos específicos nos seus respectivos territórios. O Hip-Hop introduziu, em território brasileiro também, uma nova perspectiva da comunicação entre as(os) suas(seus) adeptas(os).

Beatboxing – Com a junção da música e das letras de rap, há uma construção presente e atuante no Universo Hip-Hop, porém pouco pesquisado no meio: o beatbox. De acordo com Bethônico (2013), esta mimese musical é uma técnica de vocalização que descaracteriza os timbres naturais da voz, que valoriza, revela ou descobre potências sonoras da voz, copiando as baterias eletrônicas programáveis dos anos de 1980.

Moda – De acordo com Britto (2016), a moda e a música estão relacionadas de maneira intrínseca. Segundo o autor, a partir daquilo que vestimos, é possível deduzir, também, o que ouvimos. Moda também é identidade, ou a mais visível representação e, ao transcender a expressão individual, torna-se o retrato da sociedade no tempo passado e presente. Esta moda indissociável tanto da música quanto do tempo adquire valores significativos entre a juventude urbana, pela conquista do espaço por meio de símbolos estéticos próprios. Para Britto (2016), dessa relação identitária do vestuário da(do) jovem deu-se a construção do que hoje chamamos Hip-Hop.

Streetball – De acordo com Canan e Silva (2013), o basquete de rua, ou streetball, tem duas concepções: primeiro, uma prática informal do basquetebol tradicional; segundo, prática própria com os mesmos elementos deste basquete tradicional, contudo, com aspectos muito peculiares, possuindo signos e códigos próprios, estabelecendo uma estreita relação com o Hip-Hop.

Literatura marginalizada – De acordo com Salles (2004), o rap pode ser uma forma de literatura, a crônica poética oral. Uma literatura repleta de narrativas cotidianas de um segmento da sociedade sem os mesmos direitos políticos assegurados a outra parcela da população. O rap narra fatos e situações diversas por meio de rimas faladas; no entanto, com o tempo e

com a construção de ideias mais concisas, a oralidade não bastou para suas(seus) adeptas(os): chegou a hora de “devastar um setor considerado de elite”, a literatura.

Para Nascimento (2009), do mesmo modo que “carências sociais” são divulgadas, há uma maneira diferenciada de formular identidades coletivas e de reproduzir a cultura da periferia. Não há, assim, espaço para uma visão romântica da(do) leitora(or), pois esta leitora e este leitor buscam identificação, representatividade, um significado capaz de proporcionar mudanças positivas dentro e fora do sujeito periférico.

Santos (2011) destaca a importância social deste grupo de escritoras(es) que não codificam suas histórias, não fazem uma versão romantizada da realidade, para que as mesmas possam atingir o maior número de pessoas da periferia. Utilizando-se da linguagem coloquial, gírias, palavrões e expressões comuns aos moradores da região, são publicações alternativas com preços acessíveis, para divulgação nas escolas, por meio de palestras com e, inclusive distribuindo exemplares gratuitos para as comunidades periféricas, como meio de divulgação dos trabalhos.

O Hip-Hop e sua multiculturalidade educativa

Segundo Weller (2011), no seu estudo comparativo sobre os jovens rappers na Alemanha e no Brasil, a origem do Hip-Hop está vinculada também ao cinema e aos meios de comunicação. O apelo universal gerado pelo Hip-Hop está cada vez mais pautado pelo multiculturalismo e pelo hibridismo, como afirma Amaral (2013). Adquiriu um papel essencial na formação de jovens, auxiliando-os a compreender o mundo em que vivem.

A partir de então, a capacidade comunicacional transcultural promove a presença e a atuação de novas carreiras artísticas, e novas formas de comunicação entre culturas distintas, ressignificando, com isso, novas condições para a periférica e para o periférico, ou melhor, das periferias metropolitanas, possibilitando uma construção de suas identidades territoriais, étnicas, sociais e educativas.

De acordo com Moassab (2011), o Hip-Hop possibilita uma perspectiva social a mais, devido ao seu caráter transcultural, e às oportunidades de agrupamentos

por meio da formação de bandos, turmas, galeras que exibem nas roupas, nas falas, na postura corporal e, principalmente, nas preferências musicais. Como afirma Magnani (2012), trata-se da constituição “do pedaço a que pertencem”, o que pensam e como pensam. Para Moassab (2011, p. 20),

[...] o Hip-Hop é fortemente embasado por “conhecimento” e “atitude”, isto é, o pensamento e a ação em acordo com as posições discursivas que circulam e amadurecem por todos os eventos e meios de divulgação do movimento. Essa base constitui a sobrevivência do movimento enquanto resistência e autonomia, sem que seja capturado pelo sistema produtivo hegemônico da sociedade de consumo.

Para esse autor, o movimento Hip-Hop, presente na territorialidade da juventude, é parte de uma ecologia de saberes, na medida em que dialoga horizontalmente com diversas territorialidades, com outras periferias e outros movimentos sociais, transfigurando-se em resistência, transformação e ressignificação. Sendo altamente dialógico, permite que outras atitudes e ações possam ser executadas e agregadas aos elementos artísticos da manifestação, dita também cultural.

De acordo com Teperman (2015), o disco de vinil ocupou um lugar central na divulgação do Hip-Hop, no sentido germinal ao produzir, comercializar e consumir; contudo, não foi o único objeto. A venda do produto musical estava e está associada às roupas e acessórios usados pelas artistas e pelos artistas nas capas destes discos, assim como o graffiti era utilizado para compor o cenário das fotos dos mesmos.

Neste caso, ainda conforme Teperman (2015), fica difícil distinguir nessas ações as dimensões festivas e críticas do Hip-Hop. Uma capa de disco cheia de contrastes, cores e pessoas fora do padrão de um determinado período histórico da música, porém, recheado de identidade peculiar e atitude de resistência ao seu redor.

Para Diaz (2015), o Hip-Hop também é uma Arte que produz conhecimento e possibilidades metodológicas educacionais. É um movimento que oferece competências para a vida, como pensamento crítico, solução de problemas, autoconsciência, gerenciamento de tempo e trabalho em equipe.

De acordo com Herschmann (1997), as manifestações culturais juvenis potencializam a experiência cultural heterogênea com identidades mistas,

híbridas ou transicionais presentes tanto nos encontros sociais e fortificadas por meio da linguagem oral (gírias) como pela preferência musical e no vestuário.

A resistência expressada pelas festas, as *Block Parties*, também surgiram a partir do desconforto desses jovens causado pelas experiências da vida cotidiana e pela necessidade de se expressarem, ouvirem a própria voz e celebrar. Spivak (2010) afirma que esta necessidade surge quando o grupo não quer mais ser representado, mas representar a si mesmo, seus pensamentos e sua realidade, sem floreios ou enfeites.

Esta abordagem sobre os marcos da história do Hip-Hop confirma uma das hipóteses iniciais deste estudo: o Hip-Hop não nasceu como um projeto de educação; ao contrário, surgido nas contradições das situações violentas, portanto, anti-educativas, consolidou-se em sua trajetória histórica como um momento culturalmente educativo. Um processo educativo alternativo que se estrutura pela presença do ensino formal, não formal e informal, e por meio de uma relação comunicativa e de compartilhamento das ideias e de objetivos, fomentando a ação cultural em locais não convencionais de aprendizagem, como praças, festas e ruas. Como afirma Santos (2011), uma educação fluente, dinâmica seguindo paralelamente à educação institucionalizada agregando mais ritmo, poesia e atitude.

Como se pode observar, o conhecimento “tomado”, como toda forma de aprendizagem, está intrinsecamente vinculado à cultura do Hip-Hop, na medida em que esse movimento cultural se configura em uma constante busca de respostas às demandas e necessidades materiais e culturais de suas(seus) integrantes. Todavia, em meu entendimento, não é exato situar o “conhecimento” como um dos elementais do Hip-Hop, já que ele não se situa na mesma natureza de categorias dos demais elementos constitutivos desse fenômeno (dança, graffiti, música, vestimenta e linguagem). O conhecimento é, acima de tudo, resultado inerente a toda prática social, não se estruturando, portanto, como um elemento à parte.

Conforme demonstra Paulo Freire, em grande parte de suas obras, mas, sobretudo, nas obras *Educação como prática da liberdade* (2011) e *Pedagogia do oprimido* (2005), em toda prática humana, em todo grupo social, seja de cultura letrada, seja de não alfabetizados, sempre se produzirá conhecimento. Para Freire, esses conhecimentos não sistematizados, não científicos, tão válidos quanto as demais formas de conhecimentos, podem ser definidos como “saberes

de experiência feito”. A partir dessa premissa, conclui-se que o conhecimento está em toda atividade humana porque, além de produzir saberes, ele propicia aos grupos certa “leitura do mundo” que precede sempre a leitura da palavra. Assim, se compreendemos o conhecimento no Hip-Hop a partir da arte do graffiti, da arte da dança e da arte da música, é porque aceitamos o fato de que ele está em toda parte, não se configurando, portanto, como um elemento separado desse todo.

Esse conhecimento-ação é o responsável por gerar diferentes atitudes dentro do Hip-Hop e em suas entidades próprias (ONGs, Posses, Nação Hip-Hop Brasil, MHH2, FNMHH, Cooperifa e diversos outros coletivos). Isso se desdobra, dentre outros, em desenvolvimento de políticas de fomento à cultura da periferia, em uma forma específica de empreendedorismo (marcas de vestuário própria, editoras de livros, produtora musical etc.) e em uma pedagogia própria.

Desta forma, as relações do Hip-Hop com a Educação não se resumem a uma ferramenta pedagógica ou didática, a ser utilizada em determinados momentos na escola, para atingir objetivos escolares, mas, como há muitos anos se estuda, como abertura de perspectivas que possibilitam elementos de superação das dificuldades opressoras e subsídios sociais para o coletivo.

Considerações finais

Obviamente, o Hip-Hop não deve ser encarado apenas como ferramenta pedagógica, ou muito menos como tenta fazer o mercado para atrair alunas e alunos para um curso de dança. O Hip-Hop tem uma extensa bagagem social, transcultural, educativa e política que pode ser compreendido como um elemento, dentre outros, para a construção de um currículo. Ele é, incontestavelmente, um movimento social e cultural de grandes dimensões e em ebulição. Compreendê-lo significa, também, descobrir meios para com ele atuar no mundo social para além da escola.

Mas a compreensão social do alcance desse movimento ainda é marcada por grandes contradições. Enquanto se observam, no Brasil e em outros países (como os Estados Unidos), programas e projetos culturais e sociais voltados para o fortalecimento de suas potencialidades, há, de outro lado, inúmeras manifestações não só de preconceito, mas de oposição direta no sentido de normatizar ou, no limite, de combater essa expressão na sociedade.

Pode-se afirmar, então, que o Hip-Hop expressa uma cosmovisão a partir das considerações realizadas por Keim e Silva (2012). Segundo estes autores a essa visão de mundo caracteriza-se como forma de interação de determinado grupo humano, com as questões que implicam na qualidade e dignidade da vida, por meio do debate das relações e inter-relações que a constituem.

Ao falarmos de Universo Hip-Hop, remetemo-nos, provocativamente, a uma metáfora desse fenômeno: o Big Bang. Nele, nenhum universo (já que se falam multiversos) é estático, mas, ao contrário, sua característica fundamental é a constante expansão. Da mesma forma, penso que o Hip-Hop agrupa diferentes elementos, muitas vezes em fusão, portanto, em constante transformação. Tal como um tsunami, para usar outra metáfora, o Hip-Hop, surgido na periferia das cidades, tem provocado uma reação em cadeia, sem controle e, por vezes, devastadora. Como todo fenômeno, é de suas contradições que se formam novas sínteses.

Ao agrupar elementos artísticos como a música, a dança e o desenho, em meio a um caos econômico e, principalmente, social, as(os) primeiras(os) resistentes, em meio a tanta opressão, tomaram como ponto de partida uma explosão de sensações, com a necessidade de diversão, amor e, em tantos momentos, de paz. São sensações humanas, inerentes e subjetivas, incapazes de serem controladas por qualquer sistema opressor. Por isso, vem, desde então, promovendo uma verdadeira revolução cultural nas periferias de todo o mundo. Sociologicamente, esse movimento expressa uma dimensão central da teoria de Paulo Freire, a de que a(o) oprimida(o) é capaz não apenas de criar, mas de, em situações-limite, construir novos caminhos civilizatórios.

Como resultado das contradições, sínteses de seus elementos iniciais e da sua capacidade dialógica transcultural, o Hip-Hop apresenta, hoje, novos elementos identitários: há uma linguagem, um vestuário, uma literatura, uma prática esportiva autenticamente agregadas ao Universo Hip-Hop, cuja compreensão não se desvincula da ação política da(do) hip-hopper. Pelo contrário, o inclui nesta dinâmica como uma “marca” carregada de significados e de uma trajetória de vida, na qual, ao se enxergar na(no) semelhante, identifica-se como um modo de ser, cuja identidade não o caracteriza como alguém exótico, mas como um ser social autêntico.

Esses elementos identitários são, portanto, desmembramentos dos elementos de uma avalanche de sentimentos, uma ampliação desta tempestade sociocultural que, durante um tempo, foi considerada apenas como uma “marola” (outro efeito

da natureza), sem grandes transformações, um modismo que passaria com o tempo. De fato, o Hip-Hop veio não apenas para ficar, mas para se reinventar. Isso pode ser percebido a partir de um de seus elementos: a linguagem. Caracterizada pela predominância de gírias e pelo uso do beatboxing, ganhou status e assumiu um papel cultural, não apenas no Hip-Hop, já que representa a expressão, hoje, de um segmento social peculiar, a juventude periférica.

Segundo o escritor, professor e grafiteiro Ganter (2013), no seu guia para professoras(es) e grafiteiras(os), o graffiti nasceu, está aí e ninguém pode ignorá-lo nem o derrotar. O que pode ser feito é trabalhar em conjunto. Como grafiteiro por profissão, Ganter (2013) aprendeu que a cooperação e os muros compartilhados com as(os) moradoras(es) são o melhor caminho para evitar uma guerra. Lamentavelmente, a potencialidade dessa força é, muitas vezes, incompreendida ou interpretada de forma equivocada.

O Hip-Hop não pode ser entendido, hoje, sem a estética da vestimenta. Para os grupos desse movimento, a roupa representa resistência a um padrão social dominante; muitas vezes, quer expressar revolta e determinação de um pensamento. Nesse movimento, o vestuário, além do consumo, exhibe palavras de ordem e estampa o retrato de uma personalidade significativa para o movimento que, a princípio, passava despercebido da sociedade. O vestir endossa o resistir para a(o) hip-hopper.

Para Brandão (2007), a Educação é percebida a partir do contexto em que uma sociedade repassa seus saberes para a manutenção dos costumes. Neste caso, os elementos do Hip-Hop, sejam eles artísticos ou políticos, foram construídos ao longo dos anos e repassados entre as(os) adeptas(os), por meio de uma prática geracional. Não fosse essa prática de reprodução, que também significa reinvenção dos valores, certamente, o Hip-Hop, cujo nascimento remonta ao início da década de 1970, não teria sobrevivido nessas últimas quatro décadas.

O Hip-Hop, portanto, não se limita a uma ferramenta pedagógica, um instrumento de transformação ou uma expressão assistencialista para aquelas e aqueles aviltados em seus direitos de cidadania. Ele é um amálgama de todas estas funções e outras de um determinado segmento social (periferia) e para um determinado grupo social, fazendo uso de manifestações artísticas, atribuindo um valor peculiar, sem esquecer do debate coletivo de questões essenciais e tomando posse de locais esquecidos pelas políticas governamentais, trazendo à Educação (na perspectiva freiriana, como sinônimo de cultura) valores autênticos e com conteúdos autênticos.

Então, o que é o Hip-Hop? Enquadrar esse fenômeno em quatro ou cinco elementos artísticos seria, após este estudo, um reducionismo teórico das suas possibilidades. Mais do que quantificar os seus elementos, já que como parte de um universo estão sempre em expansão, o Hip-Hop revelou-se uma expressão cultural que se renova a todo o momento. Trata-se, pois, de perceber esse fenômeno dialeticamente, isto é, em sua processualidade, marcado por sínteses, mas também por antíteses e novas teses.

De fato, dentre tantas possibilidades, o Hip-Hop, como sujeito transindividual da criação cultural, tem cumprido um relevante papel social e, por isso mesmo, histórico. Construindo unidades nas diversidades, politicamente, sua missão tem sido a de, por meio das distintas expressões artísticas e culturais, em permanente movimento de reprodução e de reinvenção, promover o empoderamento de crianças, jovens, adolescentes e adultos nos mais distintos lugares do planeta, especialmente naqueles em que se encontram as representações humanas mais marginalizadas, negras e não negras.

Por fim, encerro este e com a certeza de que, nesse campo de conhecimento e de saberes, as certezas são sempre provisórias porque à frente só resta um breve futuro, isto é, todo universo de possibilidades onde, em algum lugar recôndito desse infinito, explode, na fúria de seus elementos, o Universo Hip-Hop e a sua educação multicultural.

Notas

- 1 Para mais informações sobre o que são os Elementos do Hip-Hop sugiro a leitura da tese “O Universo Hip-Hop e a Fúria dos Elementos”, Santos (2017). Neste artigo farei um brevíssimo resumo destas manifestações artísticas e sociais.
- 2 Samplers são computadores que digitalmente podem duplicar todos os sons existentes e reproduzi-los em qualquer tecla ou em qualquer ordem, sequência e loops, indefinidamente (ROSE, 1994).

Referências

AMARAL, Mônica Guimarães T. do. O rap, a revolução e a educação – do Bronx à Primavera Árabe. *IDE*, São Paulo, v. 36, n. 56, p. 145-159, jan. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.br.salud.org/pdf/ide/v36n56a/0pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

- BETHÔNICO, Jalver. Beatbox em loop: crescimento de ideias musicais e seu desdobramento na arte digital e no design sonoro. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 248-275, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2013v9n1p248>>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRITTO, Rafaela. *A história da moda Hip-Hop*. Império Retrô, 19 jun. 2016. Disponível em: <<http://imperioretro.blogspot.com.br/2016/06/a-historia-da-moda-hip-hop.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.
- CANAN, Felipe; SILVA, Rogério Vaz. Considerações histórico-sociológicas acerca do basquete de rua e suas possíveis relações com a Educação Física Escolar. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 1, p. 65-77, jan./jun. 2013.
- CHANG, Jeff. *Can't stop won't stop: a history of Hip-Hop culture*. New York, USA: St. Martin's Press, 2005.
- COSTA, Maurício Priess. A dança do Movimento Hip-Hop e o movimento da dança Hip-Hop. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 3., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2005. p. 53-76.
- DIAZ, Martha. Renegados: os empreendedores sociais do Hip-Hop. Liderando o caminho para uma mudança social. In: AMARAL, Mônica Guimarães T. do; CARRIL, Lourdes (Org.). *O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, 2015. p. 165-188.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GANTER, Chris. *Graffiti School: a student guide with Teacher's Manual*. London, UK: Tahmes & Hudson, 2013.
- HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e Hip-Hop — globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- KEARSE, Randy. *STREET TALK: Da official guide to Hip-Hop & Urban Slanguage*. New York, USA: e-book, 2011.
- KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. *Capoeira e educação pós-colonial: Ancestralidade, Cosmovisão e pedagogia freiriana*. Jundiaí, SP: Paco, 2012.
- KITWANA, Bakari. *The HIP-HOP generation: young Blacks and the crisis in African American Culture*. New York, USA: Basic Civitas Book, 2002.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- MOASSAB, Andréia. *Brasil periferia(s): A Comunicação Insurgente do Hip-Hop*. São Paulo: EDUC, 2011.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *Vozes marginais da literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

- PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Org.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21.
- PIMENTEL, Spensy. Hip Hop como utopia. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org.). *Rap e educação. Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 103-112.
- ROSE, Tricia. E-book. *Black Noise: rap music and black culture in contemporary America*. Hanover, N. H.: University Press of New England, 1994.
- SALLES, Écio. A Narrativa Insurgente do Hip-Hop. *Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, DF, n. 24, p. 89-109, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2156>>. Acesso em: 11 jun. 2015.
- SANTOS, Maria Aparecida Costa. *Ensino paralelo na periferia: uma visão da educação à luz de Ferréz*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.
- _____. *O Universo Hip-Hop e a Fúria dos Elementos*. 2017. 189 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- STOWERS, Cory L. Puttin'in work: searching to find public name writing's lost working class roots. *Words, Beats and Life - The Global Journal of Hip-Hop Culture*, Washington D.C, USA, v. 5, n. 1, p. 90-100, fall/winter 2012.
- TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no Som: as transformações do Rap no Brasil*. São Paulo: Claroenigma, 2015.
- WELLER, Vivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte, MG: Humanitas, UFMG, 2011.

recebido em 19 jun. 2018 / aprovado em 16 jul. 2018

Para referenciar este texto:

SANTOS, M. A. C. Educação multicultural no universo hip-hop. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 33-46, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8821>>.

Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial

Multiculturalism, interculturalism and decoloniality: prolegomena to a decolonial pedagogy

Manuel Tavares

Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha, US, Espanha.
Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
da Universidade Nove de Julho, São Paulo – SP – Brasil
tavares.lusofona@gmail.com

Sandra Rosa Gomes

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho. Mestre em Educação. Professora no Curso de Pedagogia da mesma universidade. São Paulo – SP – Brasil
san.r.gomes@hotmail.com

Resumo: Neste artigo refletimos sobre o processo de decolonialidade das estruturas de poder colonial, ainda dominantes nas instituições educativas, como reflexo evidente da colonialidade do poder, do saber, do gênero, da sexualidade e das relações sociais hierárquicas de dominação. As referências teóricas que nos guiam enquadram-se no modelo epistemológico pós-colonial, com enfoque específico nos estudos sobre interculturalidade, pela sua dimensão crítica, insurgente e resistente em relação aos paradigmas epistemológicos e axiológicos da modernidade ocidental e pelo seu potencial propositivo e desafiante no que diz respeito à construção de novos paradigmas que possam configurar modelos pedagógicos decoloniais, inclusivos e dissolventes da tensão conflitante entre igualdade e diferença. Consideramos que os conceitos de pedagogia, interculturalidade e decolonialidade são indissociáveis e que é nas práticas sociais, políticas e educativas que se tecem os caminhos da decolonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Interculturalidade. Pedagogias. Colonialidade. Educação.

Abstract: In this paper we reflect on the process of decoloniality of colonial power structures, still dominant in educational institutions, as an evident reflection of the coloniality of the power, of knowledge, of gender, of sexuality and of hierarchical social relations of domination. The theoretical references that guide us are framed in the postcolonial epistemological model, with a specific focus on intercultural studies, for its critical, insurgent and resistant dimension in relation to the epistemological and axiological paradigms of western modernity and its propositional and defiant potential in the which refers to the construction of new paradigms that can configure decolonial pedagogical models, inclusive and dissolving the conflicting tension between equality and difference. We consider that the concepts of pedagogy, interculturality and decoloniality are inseparable and that it is in the social, political and educational practices that weave the paths of decoloniality.

Keywords: Decoloniality. Interculturality. Pedagogies. Coloniality. Education.

Introdução

As reflexões que nos preocupam e ocupam situam-se no âmbito da discussão sobre o processo de decolonialidade das estruturas de poder colonial, ainda dominantes nas instituições educativas, como reflexo evidente da colonialidade do poder, do saber, do gênero, da sexualidade e das relações sociais hierárquicas de dominação (1). As referências teóricas que nos guiam enquadram-se no modelo epistemológico pós-colonial, com enfoque específico nos estudos sobre interculturalidade, pela sua dimensão crítica, insurgente e resistente em relação aos paradigmas epistemológicos e axiológicos da modernidade ocidental e pelo seu potencial propositivo e desafiante no que diz respeito à construção de novos paradigmas que possam configurar modelos pedagógicos decoloniais, inclusivos e dissolventes da tensão conflitante entre igualdade e diferença. Como referido em nota (1), o conceito de colonialidade tem maior profundidade e a sua influência é mais duradoura do que o conceito de colonialismo que, do ponto de vista da sua vigência, assumiu, preferencialmente, dimensões políticas, jurídicas, administrativas e económicas. No entanto, pela sua dimensão de colonialidade atingiu as raízes mais profundas dos povos sob o seu domínio, das suas culturas, das suas línguas e das suas memórias. Apesar da “descolonização” e da “emancipação” dos povos, o colonialismo sobreviveu com todos os seus instrumentos de opressão (FANON, 2001), pela sua extensão de colonialidade, no seu imaginário, nas estruturas de poder e micropoderes, nas subjetividades, nas relações intersubjetivas, nas representações sociais e nas dimensões ontológica e epistemológica. Assistimos, por isso, a uma colonização expressa, por vezes sutil, que reprime todas as formas e modos de produção do conhecimento, irreduzíveis ao paradigma dominante, de etiologia e caráter eurocêntricos e que sedimenta, na mente dos povos colonizados, um imaginário colonial. À subalternização epistemológica corresponde uma subalternidade ontológica, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens, afinal, como não-existentes. A colonialidade do ser é, de acordo com Walsh (2006), pensada como a negação de um estatuto humano a todos os povos colonizados e que implantou problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história dos povos submetidos a uma violência epistêmica. Estamos, assim, perante um

verdadeiro racismo ontológico e epistemológico que hipervaloriza uma cultura e um único modelo epistêmico como fatores determinantes do desenvolvimento e do progresso.

Na perspectiva de Mignolo (2003), a expansão colonial não foi, apenas, de caráter econômico e religioso, mas também das formas hegemônicas de conhecimento que contribuíram para a colonialidade do saber. Construiu-se, assim, uma geopolítica do conhecimento, cujo epicentro e lógica de pensamento se localizam na Europa.

A partir de alguns pressupostos anteriormente expressos, defendemos que os diversos discursos históricos e educativos foram construídos a partir da modernidade europeia e pelo silenciamento e esquecimento das diversas narrativas dos povos subjugados. Nesta linha de raciocínio, as diversas correntes do pensamento pedagógico, que se impuseram na Europa e na América Latina, estão feridas por múltiplos silenciamentos.

Perante a afirmação de diversas culturas nos cenários públicos, ampliada pelas migrações contemporâneas, dissolvem-se, cada vez mais, as fronteiras geográficas mas agudizam-se as fronteiras culturais. A estes cenários de existência de culturas diferentes se costuma chamar multiculturalismo. As sociedades contemporâneas são, assim, multiculturais, resultantes de uma configuração social onde coexistem culturas originárias dos diversos cantos do mundo. Imaginariamente, este seria o cenário social ideal de coexistência pacífica e diálogo entre culturas a partir do princípio do respeito pelos saberes e conhecimentos diferentes. Teriam as sociedades e os seres humanos dado um salto qualitativo no sentido da abertura ao outro, aprendizagem mútua, completude, respeito pela dignidade dos povos diferentes e das suas culturas. Mera especulação. Imaginariamente, seria também, o cenário ideal de uma escola que promove o diálogo intercultural. A realidade, todavia, é bem diferente. Como refere Candau (2011, p. 241),

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Os conflitos, guerras e formas diversas de violência, no nosso pequeno mundo, resultam, não apenas da cobiça por matérias-primas existentes em diversos espaços geográficos e da obsessão patológica pela exploração do outro e pela acumulação de capital, mas de uma intolerância estrutural e ausência de respeito absoluto pelas diferenças e pela dignidade humana. Diríamos que a educação é o caminho, a porta de saída dos becos que enclausuram a humanidade no individualismo e no egocentrismo patológicos, mas uma outra educação, outras pedagogias, outras instituições, profunda e radicalmente democráticas. Refletiremos, neste texto, sobre todos os aspectos aqui assinalados, ainda envolvidos pelo véu da ignorância a que os processos de colonização e colonialidade global têm conduzido o nosso mundo.

Multiculturalismo: um conceito equívoco

As sociedades contemporâneas são, indubitavelmente, sociedades multiculturais. O multiculturalismo não é um fenômeno recente. As culturas, ao longo da história, sempre tiveram contatos entre si, gerando fenômenos de hibridação (2) intercultural. Como assinala Canclini (2008), já não basta dizer que não há identidades que se caracterizam por essências estáveis e a-históricas, nem entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem narrativas sobre as suas origens e histórias. Num mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias, organizadas em conjuntos históricos, mais ou menos estáveis, se reestruturam, dando lugar a conjuntos inter-étnicos, transclassistas e transnacionais.

O fenômeno das migrações e das populações refugiadas, fenômeno crescente no mundo inteiro, por razões diversas, para além de gerar múltiplos problemas sociais e humanitários, constitui um enorme desafio no que diz respeito à reconfiguração social decorrente da “inclusão” de povos e culturas diferentes.

As discussões e debates que acontecem no mundo acadêmico, e fora dele, acerca do multiculturalismo, justificam-se pelo fato de haver existido, durante séculos, a ausência de qualquer referência à diversidade cultural e o multiculturalismo, que sempre existiu, haver sido ocultado pelo monoculturalismo. As diversas culturas, muitas delas milenares, foram, até certo ponto, “reconhecidas” pelo colonialismo, apesar do “pecado original da conquista” (3): as suas tradi-

ções, normas diferentes, hierarquias, cultos e rituais religiosos, como é o caso de determinadas culturas indígenas da América Latina e algumas tribos africanas. Por isso, a primeira forma de multiculturalismo foi o colonial que, embora “reconhecendo” as culturas dos povos originários, as considerou inferiores e as submeteu, violentamente, ao domínio da cultura dominante suprimindo muitos traços culturais identitários. É, por isso, “um multiculturalismo que, de facto, não permite que haja um reconhecimento efetivo de outras culturas.” (SANTOS, 2003, p. 12). Esse multiculturalismo conservador, regulatório, não admite, por exemplo, a etnicidade - conceito aplicado apenas aos que não são brancos - nem a incompletude da cultura ocidental. A arrogância etnocêntrica traduz-se na ideia de que o Ocidente produziu aquilo que há de melhor, desde a ciência à técnica, aos sistemas políticos e jurídicos, a escrita, as línguas, a religião judaico-cristã e a própria história que não se compara à a-historicidade dos povos colonizados. O Ocidente produziu as certezas em torno das quais giram as grandes incertezas da vida. Os povos originários não têm angústias (estas, são invenção do Ocidente). Nada melhor do que transmitir-lhes também essa doença civilizacional e as receitas prontas para todas as insatisfações existenciais na subida dos degraus da vida. Os colonizadores, ao defenderem que os povos sob o domínio colonial não têm escrita nem história, legitimam o processo de colonização. Por estas razões essenciais, a cultura ocidental torna-se universal e resume em si mesma tudo o que de melhor foi dito e pensado no mundo. (SANTOS, 2003). Esta arrogância cultural e complexo de superioridade define, em síntese, o monoculturalismo e “legitima” os seus ideais expansionistas e suas políticas assimilacionistas. A forma de multiculturalismo que defende torna-se descritiva e legitimadora do etnocentrismo europeu-ocidental e, afinal, do monoculturalismo. O autor refere, ainda, o multiculturalismo emancipatório, pós-colonial, que assenta numa tensão dinâmica entre política de igualdade e política da diferença. A política da igualdade está baseada na luta contra as diferenciações de classe, mas deixou na penumbra outras formas de discriminação étnicas, de gênero, orientação sexual, etárias e outras. Foi a emergência das lutas contra todas as formas de discriminação que instituiu as políticas da diferença. Estamos, refere o autor, perante um outro modelo de multiculturalismo, de caráter progressista que procura colocar na mesma equação a tensão existente entre políticas de igualdade e políticas da diferença. (SANTOS, 2003)

Para o jamaicano Stuart Hall (2010, p. 583), cujo pensamento é incontornável no âmbito dos estudos culturais, o multiculturalismo é entendido como o conjunto de

[...] estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar os problemas da diversidade e a multiplicidade que existem nas sociedades multiculturais” com a sua variedade de distinções: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativa e crítica-radical. (4)

O autor também marca um traço distintivo entre as diferentes formas de multiculturalismo. A título de exemplo, refere:

O multiculturalismo conservador segue Hume (GOLDBERG, 1994), que enfatiza a assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal procura integrar diferentes grupos culturais tão rapidamente quanto possível dentro do estabelecido por uma cidadania individual universal, que só tolera certas práticas culturais peculiares no domínio privado. O multiculturalismo pluralista aprova formalmente as diferenças entre os grupos ao longo das linhas culturais e concede direitos diferentes para diferentes grupos e comunidades dentro de uma comunidade política ou comunitária. O multiculturalismo comercial assume que, se o mercado reconhece a diversidade de indivíduos de diferentes comunidades, então os problemas da diferença cultural serão resolvidos através do consumo privado, sem qualquer necessidade de uma redistribuição de poder e recursos. O multiculturalismo empresarial (público ou privado) busca “administrar” diferenças culturais das minorias em juros ou centro de lucro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” destaca o poder, o privilégio, a hierarquia de opressão e os movimentos de resistência (McLAREN, 1997). Procura ser ‘insurgente, polifônico, heteroglóstico e anti-fundacional’ (GOLDBERG, 1994). E assim por diante (HALL, 2010, p. 584). (5)

O texto refere vários tipos de multiculturalismo. Todavia, nenhum deles aponta para o diálogo entre a diversidade e diferença culturais. O próprio multiculturalismo crítico, pelo que se pode inferir do texto, é apenas uma crítica e uma resistência ao modo de funcionamento da sociedade denominada “multicultural”.

Ao dialogarmos com o pensamento de Boaventura Santos (2013), teórico contemporâneo, nos circuitos do *tempo e do espaço*, reconhecido em todo o mundo por sua contribuição teórica que mobiliza a academia, pelos seus projetos pluralistas, apontados à emancipação social, defende, principalmente, a ideia de que “uma das formas de pensar a globalização, é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista” (p. 11). Discordamos do conceito de “alternativa”, por considerarmos que o seu significado habitual carrega consigo o sentido de subalternidade, não sendo a alternativa colocada em pé de igualdade relativamente ao percurso, pensamento ou conhecimento dominantes. Preferimos, por isso, adotar expressões como “outras formas de pensar”, “outros conhecimentos”, “outras culturas”, ou, ainda, pensamentos, culturas, conhecimentos contra-hegemônicos. O autor refere-se ao multiculturalismo como um “conceito contestado” do seguinte modo:

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de cultura, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas. (SANTOS, 2004, p. 20).

Ainda na linha de pensamento de Boaventura Santos (2004, p. 25), podemos explorar um pouco mais o *multiculturalismo emancipatório*, já referido anteriormente, cuja expressão “pode continuar a ser associada a conteúdos e projetos

emancipatórios e contra-hegemônicos”, baseando-se “no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos.”

Catherine Walsh (2005, p. 05), coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidad Simon Bolivar, em Quito, no Equador, considera, na mesma linha de Santos (2004), que “o multiculturalismo é, essencialmente, um termo descritivo. Normalmente, ele refere-se à multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional, sem necessariamente haver uma relação entre eles.” Para a autora, essa perspectiva multicultural, ocorre

no contexto de países ocidentais, como os Estados Unidos, onde as minorias nacionais (negros e índios) coexistem com vários grupos de imigrantes, minorias involuntárias como porto-riquenhos e chicanos, e brancos, todos descendentes de outros países, principalmente os europeus; ou, como na Europa, onde a imigração foi recentemente ampliada. (6)

Conforme foi possível observar, o conceito de multiculturalismo é polisêmico e pode gerar equívocos se utilizado em abstrato, sem quaisquer referências e contextualizações. Como refere Candau (2008) “entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p. 49), seguramente são incontáveis e abrangentes as opiniões ou pontos de vista sobre as vertentes multiculturais. Na linha histórica das múltiplas influências na formação de uma cultura e construção das identidades culturais, nenhuma cultura é monocultural, o que significa que, consideradas isoladamente, todas elas são incompletas, tornando-se necessário, como refere Santos, (1997, p. 114), “aumentar a consciência de incompletude cultural [que] é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos.” Do ponto de vista da cidadania, da afirmação da liberdade e igualdade entre todos os seres humanos e culturas, da consolidação da democracia e das respectivas instituições democráticas, há que recusar todas as formas de *apartheid*. Defender, por exemplo, que cada cultura ou cada grupo social é responsável pela sua emancipação, é uma forma de *apartheid* social. As lutas pela igualdade, respeito pelas diferenças e pela liberdade são conjuntas e

não podem confinar-se a *ghettos*. A separação gera desigualdades, injustiças e discriminação.

Interculturalidade crítica e o processo de decolonialidade

No que se refere à interculturalidade, Walsh (2012, p. 62) afirma que pensar a Interculturalidade a partir do “contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição de modernidade e seu outro lado oculto, a colonialidade, tomou forma prática e sentido.”

Para Walsh (2005, p. 09), autora que desenvolve importantes trabalhos sobre a temática, “a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes”. Sua perspectiva intercultural “não pode ser reduzida a uma simples mistura, ou fusão, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferentes”. (Id. Ibid.). Acredita, ainda, que é incontestável compreender a interculturalidade em suas diversas dimensões e sugere uma importante *discussão e análise profunda* da atual *realidade das sociedades* e, sem esgotar o objeto, busca resumir, de forma concreta, o que se entende por interculturalidade (WALSH, 2005, p. 10-11):

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (7)

Nestes contextos, entendemos que os desafios que se colocam aos professores e educadores são enormes, em termos de formação, e abrem horizontes epistemológicos e axiológicos, impensáveis no âmbito do tradicional paradigma de formação docente. A formação de professores, no âmbito da interculturalidade, implica um novo modelo de formação docente que leve em consideração as culturas e saberes decorrentes da diversidade e da diferença cultural. Por outro lado, uma formação para a interculturalidade supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção do conhecimento e novas estratégias pedagógicas e didáticas.

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo as que se situam na América Latina, sociedades verdadeiramente multiculturais, a interculturalidade assume, de fato, uma dimensão prática entendendo por essa dimensão o diálogo que se estabelece entre as diversas culturas. É, por isso, um projeto político que transcende a dimensão educativa para pensar a construção de sociedades diferentes, o que não é possível sem a esfera educativa. Os desafios educativos na América Latina, de acordo com a perspectiva de Raul Fournet-Bittencourt (2004) passa pela proposta de um diálogo intercultural como caminho para uma filosofia da alteridade em que os outros são reconhecidos nas suas identidades e tradições e a partir dos seus lugares de enunciação. Este é, de acordo com o autor, o percurso necessário para dissolver as hegemonias políticas, filosóficas, epistemológicas e axiológicas do Ocidente e iniciar um processo decolonial, passo necessário para uma filosofia da libertação e para um outro modelo de participação social e de democracia.

Os fenômenos da multiculturalidade e da interculturalidade constituem importantes fatores de mudança no contexto nacional e internacional, quer seja a nível individual, quer coletivo. É importante considerar que a globalização ou colonialidade global, os fluxos migratórios e os refugiados por motivos de guerra (da Síria, por ex.,) aumentaram progressivamente nas últimas décadas, o que possibilitou outras formas de contato entre as culturas e, simultaneamente, a convivência entre diferentes modos de vida e de representação do mundo. Os processos migratórios têm contribuído para o que podemos classificar de multiculturalismo nas sociedades e nas instituições educativas, bem como para a partilha e coexistência de tradições culturais diferentes, de competências e de saberes. Todavia, como referimos anteriormente, o fato de as sociedades serem cada vez mais multiculturais não significa que sejam interculturais. O

multiculturalismo, tal como é considerado nas sociedades contemporâneas do Ocidente é meramente descritivo, funcional e contribui para a legitimação do etnocentrismo ocidental.

O conceito de interculturalidade, que assumimos neste texto, aponta para o reconhecimento de e respeito por todas as culturas, sem hierarquia entre elas. Na América Latina, a interculturalidade tem um significado específico: “ela está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a descolonização”. (WALSH, 2006, p. 21). Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento e de produção epistêmica, de outros modelos educativos e pedagógicos, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistemológicos de caráter eurocêntrico e colonial.

A vantagem do conceito de interculturalidade é que a sua origem não está nos meios acadêmicos, mas nas comunidades indígenas e na diferença colonial (MIGNOLO, 2003), que o tomam como um princípio ideológico transformador da realidade social e comunicacional. Por não ter a sua origem nos centros geopolíticos de produção do conhecimento – o mundo acadêmico – não está impregnado de eurocentrismo nem de princípios que o norte global, tradicionalmente, impõe ao sul. Não traz consigo essa máquina infernal das certezas prontas a servir. É, por isso, pensamos, um conceito subversivo, resistente e insurgente. Consideramos que sem os pressupostos assinalados não haverá qualquer possibilidade de decolonialidade do poder e do saber e de um diálogo inter-epistêmico.

A interculturalidade implica, por isso, o reconhecimento e o respeito das e pelas diferenças culturais, fator fundamental do diálogo entre as culturas. Catherine Walsh (2012, 2013, 2014, 2015) destacou três perspectivas para o conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Seguindo o pensamento da autora, a interculturalidade relacional é vista como o intercâmbio cultural preestabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico. Dessa maneira, pressupõe-se que sempre existiu a interculturalidade nos países da América Latina, em razão da

formação étnico-cultural diversa; já a interculturalidade funcional aposta no reconhecimento da diversidade sociocultural e nas diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais, visando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes. Esta forma de interculturalidade legitima o monoculturalismo e a sua “suposta” superioridade. Pelo contrário, na interculturalidade crítica entende-se que as diferenças se constroem dentro de uma matriz de poder colonial, racializado e hierarquizado, assentes em espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder, podendo ser entendida também como projeto político, social, epistêmico e ético, que aposta, não apenas nas relações culturais, mas, sobretudo, no entendimento das estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação. A título de exemplo, as escolas e universidades, que são organizacionalmente constituídas por estruturas de dominação, por poderes e micropoderes, poderão impedir a interculturalidade. Esta deverá ser acompanhada por um processo de decolonialidade das estruturas de poder “de longa duração”. Em síntese, a interculturalidade, enquanto diálogo entre as diversas culturas e saberes, só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissolúvelmente ligada ao processo de decolonialidade e pela construção dos espaços escolares em espaços de aprendizagem e exercício democrático. Pensar um novo modelo educativo e novos modelos pedagógicos implica, por exemplo, a dissolução do dualismo sujeito-objeto em que assenta a prática pedagógica tradicional; o professor transmissor e reproduzidor de conhecimento deverá ser um mestre de orientação de pesquisa, exigente e rigoroso no que diz respeito aos métodos, metodologias e fundamentações epistemológicas. Promotor do espírito crítico, da capacidade argumentativa, dos argumentos lógicos que sustentam uma argumentação e da construção de competências hermenêuticas. O espaço escolar deve transformar-se em espaço de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania emancipatória e participante.

Abordaremos, a seguir, o que consideramos ser uma aproximação a uma pedagogia ou a pedagogias decoloniais, seus pressupostos teóricos e políticos e as possíveis relações entre interculturalidade, o pedagógico e o decolonial.

Aproximação a pedagogias de caráter decolonial

Nos processos educativos, professores e educadores são agentes fundamentais, tanto das mudanças, quanto do conformismo, reprodução e perpetuação do *status quo*. Como referia Freire (1987), o oposto da intervenção é acomodação e adaptação a uma realidade, sem questionamento. Aliás, os professores, sobretudo os que silenciosamente se acomodam, são fundamentais para a manutenção dos projetos hegemônicos, tornando-se, muitas vezes sem consciência, cúmplices da perpetuação do sistema e dos seus propósitos repressivos. Esta atitude compassiva por parte de agentes fundamentais da educação, não só legitima como reforça o modelo escolar dominante. Não basta mudar a gramática da escola, é necessário descolonizar as próprias mentes dos professores para alterar, também, a semântica da escola e das instituições educativas.

A ausência de uma formação inicial e continuada de professores, que tenha em consideração as novas realidades trazidas pela colonialidade global, pelas suas estratégias de afirmação global e local, de imposição de uma cultura única, em sociedades multiculturais, tem conduzido à continuidade de uma docência reprodutivista e acrítica. O mundo mudou, mas os modelos de formação de professores e de educação não se alteraram. De salientar a importância da regulação jurídica relativamente à problemática da inclusão no sistema de ensino de parte da população que não tinha, historicamente, acesso à educação; de salientar, também, a regulação jurídica da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Apesar da importância da lei, grande parte dos professores desconhece a obrigatoriedade da sua implementação e, mais grave ainda, quando conhece, não a perspectiva como um meio de combate ao racismo e à discriminação. Felizmente, nos últimos anos, no Brasil e no mundo, os debates sobre as relações entre diferenças culturais, multiculturalismo, interculturalismo e educação têm-se intensificado e aprofundado. Estes debates e produções académicas têm gerado movimentos de exigência de novos modelos pedagógicos que respondam às problemáticas da diversidade cultural e da inclusão educativa e social. A tensão entre igualdade e diferença, de que nos fala Boaventura Santos (2003), abre perspectivas para abordagens pedagógicas multiculturais e interculturais críticas. Apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo e manifesta-se, como referimos anteriormente, na cultura, no conhecimento transmitido, no imaginário dos povos, nas produções simbólicas,

nas manifestações subjetivas dado que, pela colonialidade, se construiu a subjetividade dos povos colonizados. Como refere Maldonado-Torres (2007, p. 131),

[...] a colonialidade mantém-se viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Uma pedagogia de caráter eurocêntrico se mantém por interferência da colonialidade do poder, das mentes e do conhecimento. A hegemonia epistêmica europeia ocidental, que se mantém e se traduz numa espécie de racismo epistêmico, não admite outras lógicas, racionalidades diferentes e formas diferentes de expressão do pensamento. Esta hegemonia espelha-se nas pedagogias e nas didáticas, privilegiando um ensino reprodutor de conhecimento e a “autoridade” do professor que se impõe, muitas vezes, não pelo saber, mas pelo autoritarismo, forma primária de violência. O conceito de decolonial, ligado à pedagogia, revela, em primeiro lugar, um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas; em segundo lugar, a relação entre os dois conceitos sugere resistência, insurgência e transgressão relativamente a um sistema educativo e seu correspondente pedagógico de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial. Ao sistema colonial global, uniformizante, que adota uma pedagogia da crueldade para subsistir e se expandir, deve corresponder uma pedagogia da resistência e da insurgência, uma pedagogia da esperança. Freire (2015) referia que não há prática social mais política do que a prática pedagógica, a prática educativa. Nesta perspectiva, o professor comprometido com a decolonialidade amplia o seu compromisso com o social e o político, com as lutas sociais, ontológicas e epistêmicas, tendo em vista a emancipação dos povos. Os espaços pedagógicos ultrapassam largamente as paredes dos edifícios e o âmbito das instituições escolares e educativas. Ser pedagogo é estar com e ao lado dos povos oprimidos na luta contra todas as formas de opressão, discriminação e exclusão. Ser político é participar da vida, comprometido com as grandes questões sociais, sair das posições confortáveis do “nem sim nem não”, de ausência de opinião e de posicionamento social, contribuir para tornar os homens e mulheres

mais conscientes das suas potencialidades, mais críticos e, por que não, mais felizes. Ser político é, afinal, ter um pensamento, partilhar com os outros, recusar o fundamentalismo totalitário das certezas e ser capaz de assumir a volatilidade das incertezas.

Afirmamos, anteriormente, no tópico sobre interculturalidade crítica, que este conceito é indissociável do processo de decolonialidade. Esclareçamos melhor esta relação, acrescentando-lhe o conceito de pedagogia. Gostaríamos de pensar os conceitos de pedagogia e pedagógico para além da sua dimensão institucional e escolar, atribuindo-lhe uma versatilidade desafiante relativamente à racionalidade moderna e à dimensão instrumental de ensino e transmissão de saber e em total oposição a essa “pedagogia da crueldade”, reprodutora e perpetuadora dos sistemas educativos conservadores e de carácter colonial e neocolonial. Uma pedagogia corrosiva que se pratica a partir do local, das memórias coletivas, aproveitando as fissuras e fraturas do sistema, desvelando e revelando as suas debilidades e contradições. Decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas, historicamente, nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistémicas das instituições sociais e educacionais. O momento histórico, conjuntural, por que passa a maior parte dos países da América Latina, resubordinada ao ultraneoliberalismo colonial, é bem difícil para as formas críticas de pensar e agir. Numa fase histórica de regresso da Casa Grande, sugerem-se, por isso, pedagogias que promovam o pensamento crítico, que possibilitem a construção de modos diferentes de pensar, ser e existir, que animem o pensar a partir de e com os movimentos resistentes da sociedade e que tenham projetos e horizontes decoloniais. Como afirma Catherine Walsh (2017, p. 14),

Para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global.

Pedagogias que ultrapassam as instituições educativas, mas que as incluem, que se forjam no interior das lutas sociais e que constituem estratégias metodológicas imprescindíveis para a construção de modelos epistemológicos outros, decorrentes do pluralismo cultural existente nas sociedades e instituições contem-

porâneas. Que convocam os saberes subalternizados, produzidos nas práticas de marginalização e de resistência e lhes conferem legitimidade reflexiva, interpe-lando e desafiando os saberes dominantes. Pedagogias que devem afirmar-se na sua dimensão ontológica, pelo reconhecimento e afirmação da dignificação de todo o ser humano, contra todas as formas de discriminação; pedagogias que irradiam princípios éticos de respeito, justiça, emancipação e liberdade e que traçam percursos para ler criticamente o mundo e aquele que não foi lido e intervir na reinvenção social. A leitura do mundo, de que nos fala Paulo Freire (2006), precede a leitura da palavra e esta promove uma releitura crítica a partir do processo de conscientização. As novas pedagogias interculturais e decoloniais têm a responsabilidade de ler o mundo, como já referido, que ainda não foi lido, a partir da diferença colonial de que nos fala Mignolo (8). As lutas sociais, bem como as instituições educacionais são cenários pedagógicos de aprendizagem solidária, de diálogo, de reflexão e ação. A relação entre o pedagógico, o intercultural e o decolonial parece-nos ser indissociável para a dissolução das estruturas coloniais do poder, do conhecimento e do ser e para a abertura de horizontes de esperança na construção de uma sociedade de justiça social e de humanização de todos os seres humanos, independentemente da sua cor da pele, do gênero, orientação sexual, política, religiosa e cultura.

Considerações finais e desafios

Uma das mais importantes mudanças sustentadas pelo capitalismo ultra-neoliberal contemporâneo, de características eminentemente financeiras e especulativas, tem sido a importância atribuída ao conhecimento, não como fator de promoção da justiça social e cognitiva, mas, sobretudo, como capital, elemento produtivo e competitivo e fator de exploração. Esta realidade conduz à universalização das políticas a partir dos centros de poder internacionais, onde são definidas as *agendas globalmente estruturadas*, fundamentadas na retórica da objetividade, da quantificação e na ideologia do progresso (TEODORO, 2003; DALE, 2001), impedindo a afirmação das diferenças entre países e culturas. Prevalece uma visão meramente instrumental da educação que prioriza resultados quantitativos, decorrentes de parâmetros e critérios predefinidos - varáveis comparativas – menosprezando os contextos históricos de cada país, as suas culturas e ritmos

de desenvolvimento científico-tecnológico, econômico e social. Impede, ainda, a autonomia e independência dos Estados em definir as suas políticas em função dos seus contextos sociais e conjunturais e das suas tradições e tem implicações negativas na autonomia das universidades, no modelo de conhecimento produzido e na qualidade das publicações acadêmicas. Constitui, assim, um obstáculo à mudança de rumo da globalização hegemônica, dos seus fundamentos políticos e epistemológicos e da uniformização do conhecimento que impõe. Estamos, por isso, no âmbito da colonialidade global, no paroxismo da razão instrumental, definida por Horkheimer e pela teoria crítica, como instrumento de dominação, poder e exploração. Perdeu o seu caráter emancipatório para se tornar um instrumento de dominação, exploração e mistificação da realidade, excluindo todas as formas de saber que caracterizam as culturas locais e as memórias coletivas. Cremos que estamos longe da dissolução desta ordem global e do seu projeto civilizatório, opressor e excludente. A continuidade de uma narrativa histórica imperialista, produzida pelo Ocidente e reinventada na era da colonialidade global, aprofunda a falsificação e o esquecimento da verdade histórica, do lado oculto da história. Sugerimos, neste texto, a partir das propostas de Walsh (2012, 2013, 2014, 2015), Mignolo (2003) e Quijano (2007), pedagogias interculturais e decoloniais, insurgentes e resistentes, construídas em espaços, práticas e contextos marginalizados, que convocam conhecimentos também marginalizados ao longo da história, conhecimentos produzidos pela diferença colonial, que possam desestabilizar e denunciar as práticas, estruturas e conhecimentos hegemônicos de caráter opressivo. Pedagogias interculturais e decoloniais que deverão ter os seus reflexos nas instituições educativas como resultado das práticas pedagógicas construídas em espaços e cenários sociais de luta e resistência. Na conjuntura atual, ganha cada vez mais sentido a proposta pedagógica de conscientização de Freire. A conscientização relativamente à situação de opressão é, sem dúvida, um pressuposto fundamental para a emancipação e libertação, só possíveis no âmbito de propostas políticas e educativas decoloniais, mas também de práticas políticas e epistêmicas insurgentes e decoloniais à revelia dos modelos acadêmicos institucionalizados, de etiologia eurocêntrica e estadunidense, com as suas propostas de uma lógica e racionalidade legitimadoras de uma tradicional e colonial geopolítica do conhecimento. Uma pedagogia orientada por uma ética decolonial radicalmente democrática, que reconheça o outro nas suas dimensões ontológica, cultural e epistemológica como fatores incontornáveis de humanização. Colocar a questão

ontológica, na anterioridade das questões cultural e epistemológica, parece-nos ser fundamental e prioritário. Se olharmos à nossa volta, a inferiorização do outro tem como pressuposto as questões de raça e gênero, categorias coloniais por excelência, construídas e impostas ao longo da história. A inferiorização do negro, do índio, da mulher, da mulher negra ou índia não está relacionada, em primeiro lugar, com a sua cultura ou identidade, mas parte de premissas biológicas que se expandem na condição étnico-racional originária, ou seja, na sua condição ontológico-existencial. Sendo assim, a relação entre o pedagógico e o decolonial ultrapassa o domínio cultural e intercultural para recuar à dimensão biológica onde, inexoravelmente, começa por se exercer a colonialidade. O desafio da decolonialidade exige permanentes teorizações, reflexões, individuais e coletivas, a partir das práticas políticas, sociais e educativas e ensaiar novos caminhos pedagógicos de dimensão decolonial, constitui, não apenas o resultado de uma teoria da decolonialidade, mas exige uma prática comprometida.

Neste texto, mais do que a abertura de caminhos, aliás propostos por outros autores (Walsh (2012, 2013, 2014, 2015), Mignolo (2003), Quijano (2007), Fanon (2001), Freire (1987, 2006, 2015) que clarificam, analiticamente, a pluridimensionalidade da opressão e das formas diversas de exclusão social em sociedades “supostamente” democráticas, procuramos bater a portas que se possam abrir, na esperança militante de uma outra educação e de um mundo mais igual, mais justo e mais humano. Sem pretendemos ser performativos - um dos grandes defeitos da produção acadêmica —, sugerimos linhas de reflexão e ação, desafios e compromissos políticos, que possam abrir caminhos para profundas mudanças sociais.

Notas

- 1 O conceito de colonialidade do poder, de A. Quijano, e adotado por Mignolo e pelo grupo de estudos pós-coloniais, é inerente ao colonialismo e a todos os processos de colonização, interferindo em todas as esferas da atividade humana. Configura o modelo epistemológico dominante, os valores da cultura eurocêntrica e impostos aos povos subalternizados, dominados e suas culturas, a organização das mentes, o modo de pensar e a lógica que lhes está subjacente e ainda as relações de trabalho e intersubjetivas. O conceito de colonialidade não é derivante da modernidade, mas a sua face oculta. Modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Colonialidade e colonialismo são dois conceitos que se relacionam mas que, simultaneamente, se distinguem. O colonialismo é mais antigo do que

- a colonialidade mas esta, por sua vez, “provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura do que o colonialismo.” (QUIJANO, 2007, p. 93)
- 2 De acordo com Canclini (2008, p. XIX) hibridação é “um conjunto de processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” Considera o autor que as estruturas denominadas discretas foram, elas próprias, o resultado de hibridações e, por isso, não poderão ser consideradas fontes puras. Canclini parte do pressuposto de que, em nenhum momento histórico, existiram culturas puras.
 - 3 José Carlos Mariátegui (1894-1930) foi escritor, jornalista, sociólogo, fundador do Partido Comunista Peruano, ativista político, a quem se devem estudos importantes sobre a realidade latino-americana e, especialmente, peruana, a partir das perspectivas marxistas. De etnia quéchua, fundamenta o seu pensamento em Gramsci, G. Lukács e W. Benjamín. Na sua obra, *7 Ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*, defende a tese de que o problema dos indígenas está indissolvelmente ligado à questão agrária. Responsabiliza os proprietários agrários pela situação económica do país e pelas condições miseráveis em que viviam os indígenas. Referindo-se à sociedade peruana falava do *pecado original da conquista* como “o pecado de ter nascido e ter-se formado sem o índio e contra o índio.” (Apud SANTOS, 2010, p. 29).
 - 4 “Las estrategias y políticas adoptadas para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad en los que se ven envueltas las sociedades multiculturales” con su variedad de distinciones: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativa y crítica-radical (HALL, 2010, p. 583).
 - 5 El multiculturalismo conservador sigue a Hume (Goldberg 1994) porque insiste en la asimilación de la diferencia a las tradiciones y costumbres de la mayoría. El multiculturalismo liberal busca integrar a los diferentes grupos culturales lo más rápidamente posible dentro de lo establecido por una ciudadanía individual universal, que sólo en privado tolera ciertas prácticas culturales peculiares. El multiculturalismo pluralista respalda formalmente las diferencias entre grupos a lo largo de líneas culturales y otorga distintos derechos grupales a distintas comunidades dentro de un orden político más comunitario o comunitarista. El multiculturalismo comercial presupone que, si el mercado reconoce la diversidad de individuos provenientes de comunidades diferentes, entonces los problemas de la diferencia cultural serán (di)(re)sueltos a través del consumo privado, sin necesidad alguna de una redistribución del poder y los recursos. El multiculturalismo corporativo (público o privado) busca “administrar” las diferencias culturales de las minorías en interés o beneficio del centro. El multiculturalismo crítico o “revolucionario” destaca el poder, el privilegio, la jerarquía de las opresiones y los movimientos de resistencia (MCLAREN 1997). Busca ser “insurgente, polifónico, heterogléxico y antifundacional” (GOLDBERG, 1994). Y así, sucesivamente. (HALL, 2010, p. 584).
 - 6 En el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente.

- 7 Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
 - Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
 - Una meta por alcanzar (WALSH, 2005, pp. 10-11).
- 8 A diferença colonial é entendida como forma de pensamento a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico “outro”, parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. (Cf. MIGNOLO, 2003; CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Referências

- CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011, pp.240-255.
- CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr., pp. 44-57, 2008.
- CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luis Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura global comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.
- FANON, Franz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FOURNET-BITTENCOURT, Raul. *Interculturalidade*. Rio de Janeiro: Nova Harmonia, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Enviñon Editores, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, pp. 11-32, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos por Luis Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p.5-23, jul./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia, 2010.

TEODORO, António. *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento, 2003.

WALSH, C. Significados y políticas conflictivas. *Revista Nueva Sociedad* (Caracas), 165, enero-febrero, pp. 121-133, 2000.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografiado, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes"*. Lima, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

WALSH, C. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quito: Qurétaro, 2014.

WALSH, C. Sobre el género y su modo-muy-otro. In: QUINTERO, P. *Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno* (165-182). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015.

WALSH, Catherine. *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir*. Alter/nativas. E-Book, 2017.

recebido em 3 mai. 2018 / aprovado em 26 jun. 2018

Para referenciar este texto:

TAVARES, Manuel.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>>.

Aspectos semióticos da filosofia peirceana como fundação para a educação do pensamento

*Semiotic aspects of Peircean philosophy as
foundation for the education of thought*

Isabel Jungk

Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente no
curso de pós-graduação lato sensu em Semiótica Psicanalítica
da mesma Universidade. São Paulo – SP - Brasil
isabeljungk@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo objetiva propor alguns conceitos do quadro filosófico peirceano como fundamento para a formação de um pensamento crítico amplo. Partindo de conceitos semióticos, tais como signo, objeto, interpretante e seus desdobramentos, em conexão com conceitos metafísicos como idealismo objetivo, sinequismo e falibilismo, é possível vislumbrar o desenvolvimento de uma perspectiva lógica abrangente sobre a realidade humana, capaz de integrar diversos pontos de vista de maneira inclusiva e, assim, assimilar diferenças culturais e científicas de forma inteligível em meio à heterogeneidade social contemporânea. A presente pesquisa, por meio de análises e aplicações conceituais, busca evidenciar que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades mentais humanas, ao enfatizar os aspectos representacionais do pensamento, da cultura e da ciência, pode possibilitar ao próprio homem vislumbrar com mais clareza suas próprias criações culturais e científicas, bem como o papel que desempenha na sua produção.

Palavras-chave: Semiótica peirceana. Educação. Relação mente-matéria. Falibilismo. Relativismo cultural.

Abstract: This article aims to propose some concepts of the Peircean philosophical framework as a foundation for the formation of a broad critical thinking. Starting from semiotic concepts such as sign, object, interpretant and their unfolding, in connection with metaphysical concepts such as objective idealism, synechism and fallibilism, it is possible to glimpse the development of a logical and comprehensive perspective on human reality, capable of integrating several points of view in an inclusive manner and, therefore, capable of encompassing scientific and cultural differences in an intelligible form amid the contemporary social heterogeneity. The present research, through analysis and conceptual applications, seeks to evince that an education aimed at the development of human mental faculties, by emphasizing the representational aspects of thought, culture and science, can enable man himself to discern more clearly his own cultural and scientific creations, as well as the role he plays in their production.

Keywords: Peircean semiotics. Education. Mind-matter relation. Fallibilism. Cultural relativism.

Introdução: pensamento, cultura, ciência e educação

Amplamente considerado, o pensamento humano é atividade mental que engloba diferentes capacidades, tais como percepção, atenção, observação, reflexão, julgamento, aprendizado, imaginação, criação, entre outras. Em sentido específico, é a *atividade cognoscitiva* da mente que permite compreender a realidade circundante, constituindo-se a cultura e a ciência como suas resultantes. A educação trata da formação do ser humano, da transmissão da cultura e da ciência, a fim de que suas faculdades sensíveis e intelectuais se desenvolvam e sejam exercidas e, nesse sentido, toda educação pode ser considerada educação do pensamento.

Investigações sobre como se desenvolve essa atividade sempre tiveram lugar de destaque na filosofia. O pensamento humano há muito se ocupa de desvelar e conhecer sua estrutura e mecanismos abstratos, buscando melhorar sua capacidade de lidar com a realidade. Todo conceito que elucide sua natureza auxiliará a torná-lo mais profícuo, dotado de maior acuidade e mais apto a enfrentar os desafios que advêm do real. Reside aí a possibilidade de educar o pensamento que será desenvolvida neste estudo, com base na teoria peirceana.

1 Semiose, pensamento e educação

Diversas foram as tentativas de sintetizar a heterogeneidade das manifestações do real, a fim de encontrar conceitos simples que dessem conta dessa multiplicidade e possibilitassem refletir sobre ela de maneira ordenada, metódica. O filósofo, matemático e cientista estadunidense Charles Sanders Peirce (1839-1914), dialogando com a tradição filosófica ocidental, elaborou uma filosofia *sui generis*, capaz de lidar com as mais variadas e complexas questões do conhecimento humano.

Peirce partiu da busca por um conjunto de categorias que fossem elementares, universais e onipresentes. Suas elaborações o levaram àquilo que ele chamou de uma *nova lista de categorias* (PEIRCE, 1867, EP 1, p. 1-10), por se contraporem às conhecidas categorias de Aristóteles e Kant, das quais se diferenciam por serem observáveis em todos os fenômenos que se apresentem à mente. Sobre elas, Peirce fundou seu edifício filosófico: sua *Fenomenologia*, chamada *Faneroscopia*,

em referência ao estudo do *phaneron* ou fenômeno; sua *Semiótica*, considerada como *Lógica*, parte das Ciências Normativas; bem como sua peculiar *Metafísica*, que abrange considerações ontológicas sobre a mente.

As categorias peirceanas são conhecidas como *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. Seus nomes, além de se referirem a seu fundamento matemático, visam evitar associações com noções precedentes, a fim de servir como instrumentos conceituais originais de análise. Onipresentes, elas são extraídas da própria experiência dos fenômenos em geral, nos quais se encontram em diferentes graus de proeminência.

Aquilo em que a *primeiridade* se encontra de forma proeminente pode ser definido como aquilo que é tal como é, em si mesmo, sem referência a qualquer outra coisa, e pode ser apreendido como possibilidade, qualidade, independência e originalidade. Aquilo em que predomina a *secundidade* pode ser entendido como aquilo que é relativamente a um segundo elemento, porém sem qualquer relação com um terceiro, podendo ser distinguido no mundo fenomênico como aquilo em que dominam a singularidade, a ação e reação, a existência e a resistência. Aquilo que está sob a ascendência da *terceiridade* é capaz de estabelecer uma relação entre um primeiro e um segundo elementos, modificando-os e, portanto, pode ser reconhecido onde houver a preponderância de toda forma de mediação, da lei e do hábito, da generalidade e continuidade. As categorias se constituem em finos esqueletos do pensamento, como disse Peirce em referência a sua amplitude e elevado grau de abstração, e se encontram transmutadas e encapsuladas nos diferentes aspectos materiais da diversidade fenomênica do mundo.

Em “*O que é um signo?*” (PEIRCE, 1894, EP 2, p. 5), o filósofo declara que há três tipos de interesse que se podem ter em uma coisa. Primeiro, é possível ter um interesse primário em algo em si, e por si mesmo. Isso significa observar suas qualidades intrínsecas, o que nele inere, sem relação com nada mais. Segundo, pode-se ter um interesse secundário em algo, por conta de suas reações com outras coisas, o que significa que algo, em sua singularidade, pode ser considerado nas suas relações existenciais com outros singulares, relações de ação e reação de uns sobre outros. Terceiro, pode-se ter um interesse mediatório em algo, na medida em que ele transmite a uma mente uma ideia sobre alguma outra coisa. Nessa medida, esse algo se constitui em um signo ou *representamen*. Primário, secundário e mediatório ou terciário caracterizam fenomenologicamente o interesse que se tem sobre algo no mundo, sem conotar

qualquer valoração de um em detrimento de outro, significando os aspectos categoriais mais buscados em cada caso.

A terceiridade, categoria da mediação, compreende as realidades representacionais produzidas pela mente humana, e que constituem seu patrimônio simbólico, seja cultural, científico ou filosófico. Sua natureza é estudada pela semiótica, que Peirce considerava um estudo de lógica, *a arte de pensar* (PEIRCE, 1893, CP 4.46), pois elas se consubstanciam em relações triádicas inteligíveis à luz do conceito de *signo*:

Um signo, ou *representamen*, é algo que está para [*stands for*] alguém em algum aspecto ou capacidade. Ele se endereça a alguém, isto é, cria na mente daquela pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Aquele signo que ele cria, eu chamo *interpretante* do primeiro signo. O signo está para algo, seu *objeto*. Ele está para esse objeto, não em todos os aspectos, mas em referência a um tipo de ideia, que às vezes chamei de *fundamento* do representamen. (PEIRCE, c.1897, CP 2.228, grifo do autor).

Esta definição evidencia a estrutura triádica do signo, a forma mais simples de terceiridade, formada por correlatos indissoluvelmente ligados: o *representamen* ou *signo* em si mesmo, o *objeto* e o *interpretante*, numa relação indecomponível em elementos isolados:

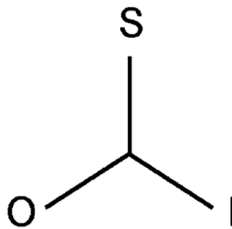


Figura 1: Estrutura triádica do signo com base em Peirce (1903, CP 2.274, 1903; CP 1.346)

Em sua conceituação, Peirce usa o verbo “*to stand for*” que, embora não tenha um equivalente em português, significa “estar para”, “estar em relação a alguma coisa”, e pode ser entendido no sentido amplo de substituir, de representar. O *signo* está no lugar de algo, seu *objeto*, para algum tipo de mente, na qual criará outro signo daquele mesmo objeto, seu *interpretante*, que poderá ser

mais desenvolvido ou não do que o signo precedente. Dessa forma, o signo faz a mediação entre objeto e interpretante numa série sem fim predeterminado, denominada *semiose* ou ação do signo pela qual o entendimento acerca de determinado fenômeno poderá ou não crescer, daí a importância de conhecer os atributos sógnicos para todo processo educativo.

Por *signo* em si mesmo, entende-se aquilo que desempenha a função mediadora para quem o capta. É o veículo do signo, seu fundamento, o modo pelo qual se constitui, funciona e substitui o objeto. Há três modos de desempenhar essa função: *qualissignos*, *sinsignos* e *legissignos*. Qualidades e características, singulares e existentes, bem como leis, sejam convenções, regras, hábitos e símbolos de todo tipo poderão estar no lugar de objetos gerando interpretantes, pois, na semiótica peirciana, não há uma separação estanque entre coisas de um lado e signos de outro, uma vez que tudo tem a capacidade de funcionar como signo, desde que seja tomado sob esse aspecto.

Por *objeto*, entende-se o que é mediado pelo signo, aquilo que ele substitui e intenta representar, ainda que parcialmente. Importante distinção se estabelece entre *objeto dinâmico*, definido como o objeto que determina o signo e permanece fora dele, aquilo que o signo representa e substitui; e *objeto imediato*, o modo como o objeto dinâmico é representado no interior do signo (PEIRCE, 1905, CP 4.536). O objeto dinâmico (1907, CP 5.473) é o objeto em si próprio, o objeto real, existente e obsistente; seu modo de ser independe do signo, e mesmo coisas *in abstracto* podem ser assim consideradas. O objeto imediato apresenta, sob certo recorte, sob algum ou alguns aspectos, o objeto dinâmico que é sempre multideterminado e pode ser representado de infinitas formas, em suas variadas facetas, por diferentes tipos de signos, e que, por isso, não pode ser confinado a uma única representação ou tipo de mediação. Qualquer signo será invariavelmente incompleto em relação a ele, sendo capaz de representar somente algumas de suas determinações. No entanto, é ele que se impõe, conferindo aos signos que a ele se conformam, em algum grau ou aspecto, um *valor de verdade* relativo, nunca absoluto, passível sempre de correção e aprimoramento, evidenciando a relatividade própria ao pensamento e sua permanente necessidade de desenvolvimento.

Interpretante, termo técnico utilizado para designar o significado de um signo, não pode ser confundido com noções mais disseminadas de intérprete e interpretação. Ele é o efeito que o signo está destinado a causar naquele ou naquilo que o interpreta, sendo o que se chama de interpretação somente um de

seus possíveis efeitos. No processo de sua geração, ele passa por níveis chamados de *interpretantes imediato, dinâmico e final*. Conforme explica Santaella (2000, p. 67), “esta divisão não corresponde, de modo algum, a três interpretantes, vistos como coisas separadas, mas, ao contrário, são graus ou níveis do interpretante, ou melhor, diferentes aspectos ou estágios na geração do interpretante”.

O primeiro nível é abstrato e se refere à potencialidade que o signo carrega de produzir um determinado conjunto de interpretantes. O *interpretante imediato* não é um interpretante que se atualiza, pois permanece latente no signo e sua potencialidade nunca poderá ser esgotada no processo de semiose. *Interpretante dinâmico* designa o segundo nível desse processo, isto é, os interpretantes que de fato ocorrem, os efeitos que se atualizam em mentes que foram afetadas por um signo. Tais interpretantes, por sua vez, funcionarão como signos diferentes, mais desenvolvidos ou não do objeto representado em uma determinada semiose, que se dá *ad infinitum*, pois um signo gera outro, num encadeamento sucessivo. Cada interpretante dinâmico carrega consigo certo grau de verdade, em função da adequação a seu objeto exterior. Contudo, será marcado concomitantemente por um grau de inadequação a seu objeto dinâmico, pois todo signo é incompleto em relação àquilo que busca representar, embora, por vezes, não seja possível precisar em relação a qual aspecto se dá essa incompletude.

Dessa forma, o *interpretante final* não é algo acabado, passível de se concretizar em dado momento. Traduz-se por sua finalidade última, pela tendência do signo de revelar seu objeto nesse processo e, também, permanece em aberto, pois não é possível saber, de antemão, quais interpretantes surgirão no futuro. A palavra final refere-se, assim, à finalidade e, em certa ocasião, esse nível foi chamado de interpretante *normal* por Peirce (1908, CP 8.343), no sentido de um padrão ou norma geral a conduzir o desenvolvimento do pensamento.

Dessa maneira, para além do interesse contemplativo ou utilitário que se pode ter sobre algo, Peirce mostra como todo pensamento reflexivo é mediado. Para pensar, não é possível trazer as próprias coisas do mundo para dentro do cérebro, mas somente certas características que delas se pode apreender, o que se dá unicamente pela mediação dos signos. O pensamento capta tais aspectos desses objetos que, assim, ingressam no fluxo contínuo da semiose rumo ao desvelamento de sua verdade no curso do tempo, corroborando a natureza sígnica de toda atividade mental.

Em função da importância da questão representacional para o conhecimento humano, Peirce dedicou-se intensamente ao desenvolvimento da semiótica, a ciência de todos os tipos de representação. A teoria peirceana é vasta, faz inúmeras distinções entre os múltiplos aspectos dos processos sógnicos e, portanto, muito mais poderia ser dito sobre o *modus operandi* da semiose. Neste estudo, importa ressaltar que a possibilidade de educar o pensamento, a fim de desenvolvê-lo, fazê-lo progredir e ampliar sua capacidade reside na compreensão das funções sógnicas que constituem sua natureza.

2 Pensamento e representação da realidade

Fundamental é a relação entre pensamento e realidade a partir da natureza de ambos, questão pertencente à metafísica. Tradicionalmente, as opiniões se dividem em atribuir um caráter representacional à atividade mental, ou entendê-la como resultado direto da experiência. Por tal razão, as diferentes correntes têm oscilado entre visões antagônicas, algumas *idealistas* e *nominalistas*, por um lado, e outras *objetivistas* e *realistas*, por outro.

O idealismo se constitui menos em uma doutrina e mais em uma orientação filosófica que entende que toda existência pode ser reduzida ao pensamento, seja ele subjetivo ou geral, segundo Lalande (1999, p. 486-7), opondo-se ao realismo, que atribui realidade independente aos seres. O nominalismo, por sua vez, é a doutrina segundo a qual não existem ideias gerais, somente signos gerais (LALANDE, 1999, p. 735), e equivale a dizer que os gerais não têm realidade independente do pensamento que lhes dá forma. De maneira genérica, idealistas e nominalistas enfatizam o papel do pensamento em detrimento de uma realidade ou generalidade exterior àquela apreendida pelas representações humanas.

De outro lado, encontram-se visões *realistas* e *objetivistas*. O realismo, de maneira geral, atribui realidade aos seres independentemente do conhecimento que se tenha sobre eles; estes são irreduzíveis ao pensamento que os expressa (LALANDE, 1999, p. 926). O objetivismo, em suas múltiplas nuances, considera objetiva a realidade que outros não consideram como tal, no sentido desta ser subsistente por si própria (LALANDE, 1999, p. 747-8) e, muitas vezes, atribui realidade somente aos objetos em si mesmos, em detrimento da percepção, conhecimento ou representação que se tem deles.

A adoção de tais perspectivas parte sempre de uma visão ontológica que se ocupa do ser enquanto ser, independente de determinações particulares, discutindo o que é ou não geral. As visões mais correntes tendem, ou a negar totalmente a existência de uma entidade mental, atribuindo supremacia total ao real, ou atribuem à mente a capacidade de abarcar totalmente a realidade, negando, por sua vez, a existência autônoma dessa mesma realidade, ou mesmo de sua generalidade, que assim ficaria reduzida a determinados conteúdos mentais. Apesar dos matizes em que se manifestam essas orientações, pode-se dizer que todas tendem a perpetuar a separação cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa*, ratificando a visão dicotômica que divide o real em continentes desconexos, coisa pensante e coisa extensa, mente e matéria.

Quanto ao universo psicofísico em que estamos imersos, isto é, quanto à natureza da mente e da matéria, a metafísica peirceana adota um *idealismo objetivo* (PEIRCE, 1891, CP 6.24-25) contrário ao materialismo e às formas de idealismo subjetivo, pois se funda no conceito de sinequismo pelo qual tudo faz parte de um *continuum* que governa todo o domínio da experiência (PEIRCE, 1893, CP 7.566). Peirce critica as posições dualistas que, opostas à visão sinequista, separam aspectos mentais e materiais dos fenômenos em porções isoladas de realidade:

O sinequismo, mesmo em suas formas menos robustas, nunca poderá aceitar o dualismo propriamente dito. [...] o dualismo, em seu sentido mais amplo e legítimo, como a filosofia que realiza suas análises com um machado, deixando, como elementos últimos, pedaços desconectados de seres, esse é o mais hostil ao sinequismo. Em particular, o sinequista não admitirá que os fenômenos físicos e psíquicos sejam inteiramente distintos, seja por pertencerem a categorias diferentes de substância, seja como lados inteiramente separados de um escudo, mas insistirá que todos os fenômenos possuem *um caráter único, embora alguns sejam mais mentais e espontâneos, outros mais materiais e regulares*. (PEIRCE, 1893, CP 7.570, grifo nosso)

Ao fundamentar sua metafísica nesse contínuo entre mente e matéria composto por elementos comuns, *espontaneidade e regularidade*, que variam somente em grau de um fenômeno para outro, Peirce defende que o idealismo objetivo é “a única

teoria inteligível do universo” (PEIRCE, 1891, CP 6.25), pois a realidade fenomênica somente pode ser dar nesse gradiente único que vai da mente em sua espontaneidade e capacidade plástica de adquirir e renovar hábitos, à matéria inerte totalmente regida por leis mecânicas, às quais ela obedece cegamente. Todo fenômeno apresenta atributos mentais e materiais de natureza contínua em constante interação, sendo possível atentar para eles em cada caso específico.

Peirce argumenta ainda que, se mente e matéria possuíssem naturezas diversas, não haveria interação entre elas e nem a possibilidade de conhecimento da realidade material pela realidade mental, sendo sua continuidade uma condição para toda forma de comunicação (PEIRCE, 1892, CP 7.572). Em função desse contínuo pervasivo no universo, este se torna cognoscível, e o pensamento produz representações sobre a realidade que o afeta, que, em função desse caráter comum, se conformam em maior ou menor grau aos objetos representados.

A filosofia peirceana *supera* as oposições mais conhecidas ao mostrar que há “coisas Reais, cujos caracteres independem por completo de nossas opiniões a respeito delas; [contudo] esses Reais afetam nossos sentidos segundo leis regulares” (PEIRCE, 1877, CP 5.384) e, reconhece, concomitantemente, o caráter sógnico de nossas cognições, afirmando que “tudo aquilo que possamos de qualquer maneira conhecer é puramente mental” (PEIRCE, 1900, CP 8.145), alertando para o engano comum dos idealistas que, ao provar ser mental o conteúdo de uma ideia, acreditam também que seu objeto seja de origem humana. Ele exemplifica seu postulado com a lei da gravitação, uma regularidade natural cuja fórmula expressa o movimento dos planetas em termos de uma concepção puramente mental, que é uma representação dessa lei criada pelo homem. Peirce sintetiza, assim, posições contrárias, evidenciando o processo pelo qual as representações vão sendo aprimoradas e aproximando-se assintoticamente, gradativamente dos objetos reais, à medida que se desenvolve o pensamento.

Por conseguinte, a doutrina peirceana da continuidade implica a noção de *falibilismo*, pela qual nenhum conhecimento é absoluto, deslizando sempre num *continuum* de incerteza e indeterminação (PEIRCE, 1897, CP 1.171) o que, em termos sógnicos, significa a incompletude de toda representação em relação à realidade representada, o que fundamenta as constantes tentativas de apreender o objeto dinâmico com mais precisão, eliminando lacunas e corrigindo falhas, e mostra tanto a necessidade de submeter o conhecimento à revisão contínua, como sua infinita possibilidade de crescimento.

Em suma, a compreensão do idealismo objetivo peirceano em seus aspectos semióticos implica reconhecer que, apesar da autonomia do real e de não termos acesso direto a ele, este é cognoscível e o homem desempenha um papel fundamental na construção e escrutínio das representações que permitem manipulá-lo, possibilitando uma visão ampla da interação entre mente e matéria que, não sendo opostas, se manifestam numa relação de continuidade entre pensamento, natureza, cultura e ciência.

3 Relativismo cultural e educação do pensamento

A partir da influente obra do biólogo e antropólogo britânico Herbert Spencer (1820-1903), admirador da teoria da evolução de Charles Darwin (1809-1882), houve na Antropologia a tendência a crer que as culturas evoluiriam de maneira linear e única, através de etapas progressivas rumo a um mesmo patamar de desenvolvimento, para o qual foi tomada como modelo, e ápice da evolução, a própria cultura europeia. Essa concepção foi desenvolvida especialmente por Edward B. Tylor (1932-1917), e ficou conhecida por *evolucionismo cultural*, tornando-se dominante nos estudos antropológicos, levando a um conceito de cultura e sociedade comum a todo e qualquer grupo humano. Segundo Castro (2005, p. 15),

essa linha buscava descobrir leis uniformes da evolução, partindo do pressuposto fundamental de uma igualdade geral da natureza humana. Em função disso, todos os diferentes povos deveriam progredir segundo os mesmos estágios sucessivos, únicos e obrigatórios – daí o uso que os evolucionistas fazem de “cultura humana” e “sociedade humana”, sempre no singular. Esse substrato comum de toda a humanidade explicaria a ocorrência de elementos semelhantes em diferentes épocas e lugares do mundo. A *comparação* entre tais elementos permitiria esclarecer, não só esse caminho único da evolução da humanidade, como também o estágio no tempo em que cada povo se encontra.

Essa linha de pensamento, base do método comparativo do evolucionismo cultural, também chamado novo método, à época, sofreu fortes críticas por

parte do antropólogo alemão Franz Boas (1858-1942), professor na Universidade de Columbia – EUA, que teve Gilberto Freyre entre seus alunos. Em sua obra, Boas (2005) criticou diversos determinismos no estudo das sociedades humanas, fossem de origem geográfica, econômica, racial ou psicológica, defendendo o conceito de *cultura* como explicativo de sua diversidade. Partindo da percepção da relatividade das formas culturais humanas, abriu caminho para que outros desenvolvessem as consequências de seu relativismo cultural de fundo metodológico, conforme observa Castro (2005, p. 18). Segundo o autor,

baseado no reconhecimento de que cada ser humano vê o mundo sob a perspectiva da cultura em que cresceu – em uma expressão que se tornou famosa, ele [Boas] disse que estamos acorrentados aos “grilhões da tradição”. O antropólogo deveria procurar sempre relativizar suas próprias noções, fruto da posição contingente da civilização ocidental e de seus valores. Mas o relativismo cultural não era, para Boas, apenas um instrumento metodológico. A percepção do valor relativo de todas as culturas – a palavra aparece agora no plural, e não no singular, como no caso dos evolucionistas – servia também para ajudar a lidar com as difíceis questões colocadas para a humanidade pela diversidade cultural.

Na contemporaneidade, as questões concernentes à diversidade cultural têm se complexificado. A globalização econômica e a convergência dos meios de comunicação para a rede mundial de computadores intensificaram o intercâmbio entre culturas de diversas origens de maneiras antes inimagináveis e, a despeito dos inegáveis benefícios dessas novas formas de convivência, esse contexto tem igualmente exacerbado os conflitos que advêm dos inevitáveis choques entre diferentes sistemas simbólicos, muitas vezes levando ao recrudescimento de posições radicais. Para ressaltar a importância dos aspectos representacionais do pensamento em sua educação, merece destaque a relação que o homem constrói com a própria cultura e o conhecimento de que é portador.

Implícito nos fatores históricos e sociais que têm levado práticas monoculturais a perdurar na educação, tais como visões de superioridade cultural, religiosa ou nacionalista, preconceitos étnicos e raciais, interesses econômicos e políticos, entre outros, é possível observar um elemento de ordem individual: a visão de mundo

do próprio educador como agente mediador da aprendizagem. Esse nível subjetivo, subjacente a manifestações culturais e sociais coletivas, precisa ser considerado, uma vez que processos educacionais são fundamentalmente intermediados por seres humanos. Adotar enfoques diferentes requer abandonar pontos de vista habituais e olhar além das perspectivas dos grupos e culturas em que se está inserido. Muitas vezes, demanda romper com tradições herdadas no processo de se constituir como sujeito no âmbito familiar e social, a fim de que seja possível analisar e criticar a própria visão de mundo, empreitada sempre lenta e trabalhosa.

Afirmar a multiplicidade de culturas em um mundo global, reconhecer, em níveis institucionais, o relativismo cultural de cada grupo não parece suficiente se não forem oferecidos os meios de fazê-lo, em nível individual, àqueles que desempenham o papel de educadores. As concepções de Peirce, conforme foram expostas, podem servir para aguçar a capacidade analítica do homem acerca do caráter circunstancial de suas produções e do lugar que ocupa em relação a elas.

Toda produção humana, de caráter sógnico, não abarca a totalidade do objeto sob seu escopo. Dessa constatação decorre que toda teoria, modelo ou conceito, mesmo obtido via método científico — o que deve ser respeitado e precisa ser feito (Cf. JUNGK, 2015) —, é uma produção contingente, fadada a eivar-se e sujeitar-se aos desenvolvimentos da ciência, o que vale igualmente para ideias no campo das humanidades. Toda concepção cultural, todo sistema simbólico de valores, representa somente aspectos da realidade, sem garantia de adequação permanente por conta de seus inevitáveis vieses, e pode ser questionado e desenvolvido em função de conjunturas sociais e históricas novas e desafiadoras.

Como observa Nöth (2013, p. 91), a aprendizagem é a “aquisição de novos conhecimentos; só podemos dizer que aprendemos o que não sabíamos antes. [...] A percepção de que só podemos aprender o que não sabemos ainda, torna o aprendizado mais promissor se temos o metaconhecimento de saber que não sabemos”. Esse metaconhecimento, essa compreensão de que não detemos a totalidade do saber, pode ser obtida por meio da descrição peirciana da ação do signo e seu desenvolvimento no tempo. Sua filosofia pode servir como pano de fundo sobre o qual contrapor quaisquer teorias, mostrando a generalidade de sua falibilidade, bem como instrumento analítico aplicável a casos específicos, a fim de detectar lacunas e impropriedades particulares. Uma vez compreendida por aqueles que estão à frente dos processos educativos, essa falibilidade poderá ser ensinada àqueles que se encontram na posição de aprendizes, revelando o

caráter contínuo e ininterrupto da aprendizagem humana, convertendo-a em uma atividade auspiciosa.

Considerações finais: um espaço aberto para a reflexão

Uma educação voltada para o *desenvolvimento das faculdades mentais* do ser humano, ao enfatizar os aspectos representacionais do pensamento, certamente lhe possibilitará vislumbrar com mais clareza suas próprias criações culturais e científicas como frutos de processos de mediação. A partir de uma metateoria, ter uma visão da interação entre realidade e pensamento, de sua atividade conjunta e sincronizada no curso do tempo, evidenciará que o ser humano é o lócus onde os signos, acolhendo a constante influência do real, produzem seus efeitos interpretativos, bem como o agente na sua produção, compreensão, crítica e disseminação.

A educação do pensamento sob a perspectiva da semiótica peirceana facultará analisar toda criação como signo, com potencialidades intrínsecas, limitações no tempo e espaço, e capacidade futura de desenvolvimento. Tal educação para a arte de pensar, ao desvelar o *modus operandi* de toda representação, pode oferecer instrumentos e caminhos conceituais rumo ao constante crescimento e *evolução da atividade cognoscitiva*, sustentando a ampliação de sua capacidade.

A consciência de que existe sempre uma incompletude entre signo e objeto confere um caráter relativo a todo conhecimento e a toda forma de apresentá-lo, deixando um espaço aberto para a reflexão. Educar segundo esse *espaço lógico*, situado sempre na diferença entre o real em si mesmo e a forma como é captado, pode mostrar-se extremamente salutar ao ensejar a *formação de um pensamento crítico amplo e construtivo* em relação a todo tipo de produção humana, cuja natureza sgnica, por mais adequada que se apresente em dado momento, sempre conterà aspectos suscetíveis de questionamento e aperfeiçoamento.

Além de relativizar formas culturais e noções científicas, saber que todo signo recorta uma parte da realidade pode abrir nossos olhos para o *quinhão de verdade* que existe em toda representação, pertença ela ao mais diverso grupo ou sociedade, proporcionando uma *visão integradora* acerca da infinita heterogeneidade das produções humanas. Tal abordagem, a partir de uma filosofia abrangente como a elaborada por Peirce, propiciará a emergência de novos interpretantes que desenvolvam, cada vez mais, a forma como o ser humano lida com

a diversidade de suas manifestações, incorporando diferentes perspectivas em um todo coerente, conferindo uma visão de conjunto acerca da *real significância* da complexidade de suas elaborações. Embora tal estágio de maturidade possa ser alcançado no longo curso de processos espontâneos de evolução do pensamento, em função de características próprias da semiose, ele pode ter seu desenvolvimento facilitado por aqueles a quem compete fazê-lo.

Referências

- BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Textos selecionados, apresentação e tradução Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CASTRO, Celso. Apresentação. *Antropologia cultural*. Textos selecionados, apresentação e tradução Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- JUNGK, Isabel. Métodos para a investigação do real. *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 12, p. 37-65, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2015/edicao_12/teccogs12_artigo01.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NÖTH, Winfried. Signos como educadores. *Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 7, p. 74-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/5-signos_como-educadores-winfried_noth.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- PEIRCE, Charles Sanders. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. HARTSHORNE, C.; WEISS, P.; BURKS, A. W. (Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935, vols. 7-8, BURKS, Arthur W. (Ed.). 1958. v. 1-6. (Citado como CP, seguido do número do volume, ponto, número do parágrafo e antecedido pelo ano do manuscrito).
- PEIRCE, Charles Sanders. *The Essential Peirce: selected philosophical writings*. HOUSER, Nathan; KLOESEL, Christian (Ed.). The Peirce Edition Project (Ed.). Bloomington: Indiana University Press. 1992-1998. vol.1-2. (Citado como EP seguido do nº do volume e antecedido pelo ano do manuscrito).
- SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: Como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

recebido em 16 mai. 2018 / aprovado em 24 jun. 2018

Para referenciar este texto:

JUNGK, I. Aspectos semióticos da filosofia peirceana como fundação para a educação do pensamento. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 69-82, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8807>>.

Multiculturalismo em educação: o atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes

*Multiculturalism in education: the school attendance
of Bolivian and descendant students*

Elaine Teresinha Dal Mas Dias

Pós-doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora do curso de graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho. São Paulo – SP – Brasil
elaine.mas@uni9.pro.br

João Clemente Souza Neto

Pós-doutor em Sociologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP – Brasil
joao.souza@mackenzie.br

Resumo: Pesquisa de abordagem qualitativa em andamento, objetiva a observação e análise das relações interpessoais e educativas, entre docentes e alunos imigrantes bolivianos e descendentes, e entre os demais alunos do ensino fundamental II, dos 8º e 9º anos, em sala de aula e nas dependências comuns de uma escola estadual da região central de São Paulo. Baseia-se nos diferentes modelos de multiculturalismo, em especial, o assimilacionista, diferencialista e interativo ou intercultural. O método empregado nessa etapa foi o observacional sistemático, com registro de campo. Os resultados mostraram que há um distanciamento entre alunos bolivianos e descendentes e docentes, e com outros alunos, fenômenos que possibilitam, somente, uma integração por estarem em situação de exclusão e sem alteração da hegemonia social. A imperceptibilidade desses alunos é evidente e há uma restrita configuração de estratégias de alterações do cenário.

Palavras-chave: Bolivianos. Relação Socioeducativas. Integração.

Abstract: A qualitative, ongoing study aims at observing and analyzing interpersonal and educational relationships between teachers and students, Bolivian immigrants and descendants and among the other students from the elementary school II, 8th and 9th grade, in the classroom and in the common dependencies of a state school in the central region of São Paulo. It is based on the different models of multiculturalism, especially the assimilationist, differential and interactive or intercultural. The method used at this stage was the systematic observational, with field record. The results showed that there is a gap between Bolivian and descendant students and teachers, and with other students, phenomena that only allow integration because they are in a situation of exclusion and without changing social hegemony. The imperceptibility of these students is evident and there is a restricted configuration of strategies for scenario changes.

Keywords: Bolivians. Socio-educational relationship. Integration.

Introdução

A colonização portuguesa em território brasileiro figura como uma das primeiras ações e contatos com os povos originários e com a diferença. A chegada dos africanos – escravizados e silenciados –, deu esteio a um processo de miscigenação que conformou as principais características da população ampliada, gradualmente, com a ancoragem de outras nacionalidades. Somos, portanto, uma nação fincada por movimentos imigratórios e migratórios aportados em espaços regionais construídos por necessidades, afinidades e/ou proximidades, que estruturaram um Estado multicultural. No entanto, a coexistência entre culturas distintas não ocorreu sem tensões e ambivalências vinculadas à cor da pele, à religião, aos atributos do outro, ao gênero, à integração do excluído, às projeções conscientes ou inconscientes, à política, e gerou cisões abissais entre pessoas e entre grupos, e expôs peculiaridades humanas que transitam entre a perversão e a crueldade, a benevolência e a tolerância.

O multiculturalismo que fundamenta este artigo é entendido como ação ou tática que acena com transformações e modificações de cunho populacional e cultural decorrentes de diferenças de raça, etnia, gênero, idade, religião e/ou classe social (MOREIRA e CANDAU, 2011), e se condensam sob três eixos: o assimilacionista, o diferencialista e o interativo ou intercultural.

O assimilacionista assenta-se na integração dos grupos em situação de exclusão, sem alteração da sociedade predominante, bem como dos princípios, regras, juízos, mentalidades e saberes considerados soberanos; o diferencialista, enfatiza o respeito às diferenças, com o endosso da existência de locais para livre expressão; e o interativo ou intercultural sublinha a relação entre os diversos grupos culturais participantes de uma sociedade e mostra-se a mais apropriada à edificação de sociedades democráticas, com capacidade de vincular políticas de igualdade, identidade e identificação, em um processo de construção e reconstrução contínuos. (CANDAU, 2012; 2011).

O multiculturalismo em educação, ao visar os procedimentos didáticos-pedagógicos, vincula-se à Lei nº 8069 do Estatuto de Criança e do Adolescente - ECA, que oficializa, em seu Art. 5º das Disposições Preliminares, que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado,

por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (BRASIL, 1990, p. 10). E no Art. 53 do capítulo IV – Do Direito à educação, à cultura e ao lazer.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), também contemplam o multiculturalismo ao indicarem a importância de uma convivência democrática, que demanda zelo às múltiplas culturas¹ constituintes da sociedade. Dispõem ainda, a aquisição de atitudes solidárias e cooperativas ratificadoras de rejeição às injustiças, de reconhecimento de aspectos individuais e socioculturais de povos e nações, e de uma posição crítica diante de “[...] discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; [...]” (BRASIL, 1997, p. 143). A finalidade do documento é ressaltar o valor da diversidade cultural, visível na originalidade e no pluralismo identitário que particularizam os grupos e as sociedades humanas tão importantes para a humanidade; e da etnocultura como elementos essenciais e inerentes à identidade nacional.

Espera-se que as escolas, como centros formadores e alinhadas aos dispositivos legais, auxiliem os alunos na construção e conscientização de sentimentos positivos e elevados dirigidos a outrem, como a empatia e a solidariedade; e criem meios de superação de sentimentos negativos e/ou desqualificadores, como o preconceito e as ações discriminatórias. Além disso, almeja-se que atentem para a valorização de um grupo em detrimento de outros, a cidadania para poucos, o desrespeito aos direitos humanos, o racismo e o segregacionismo. A imigração e o respeito a outros povos que aqui desembarcam estão atrelados aos mesmos dispositivos.

O equilíbrio dos PCNs nem sempre condiz com a realidade de muitas escolas públicas e coloca em dúvida seus fins, em específico, ao expor hostilidades, mal-estares e intransigências que iluminam traços pessoais e singularidades que atravessam ensinamentos e aprendizados. Esses traços podem configurar-se como ocorrências tensivas insuperáveis, visto constituírem-se como manifestações subjetivas fruto do dinamismo entre o mundo interno e o mundo externo do sujeito, com potencial para obstaculizar e/ou propiciar o desenvolvimento cognitivo-emocional.

Os movimentos migratórios (re)configuram as feições de qualquer coletividade e estão condicionados a aceitação dos receptores capazes de estabelecer quadros excludentes:

[...] no caso da segregação, através do afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. (JODELET, 2001, p. 53)

A descrição de Bourdieu (1998, p. 11), ao referir-se aos imigrantes, traduz o lugar (des)ocupado em que se encontra a maioria e em qualquer localidade: “[...] Nem cidadão nem estrangeiros, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o ‘imigrante’ situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não-ser social.”

Ressalva-se, ainda, que a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 23) sinaliza no Art. 3º inciso IV o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. O “apreço à tolerância” não expressa e nem significa anuência e aprovação; é uma concessão em relação a algo ou alguém, do qual se tem restrições, discorda-se ou se quer distância; é suportar e sustentar o insuportável e o insustentável presentificado no outro.

1 Tolerância, preconceito e ações marginalizadoras

A contextualização histórica empreendida por Bethencourt (2018) define como marco ocidental da imposição hierárquica religiosa a conquista da Espanha pelos árabes, no ano de 711, que oferecia a ideia de exercitar uma nova mentalidade e uma vida diferenciada das praticadas pelos cristãos opressores da época, sendo a tolerância um dos seus princípios. Contudo, os esforços não produziram os efeitos esperados e viu-se a progressão do preconceito e de repetidas conflagrações político-religiosas, fabricantes de odiosidades fecundas, que originaram o termo *étnico*, no século XIII, derivado do latim cristão *ethnicus* (pagão) e do grego *ethnos* (povo, nação ou raça).

Aos poucos, a terminologia converteu-se em categorização, com a inserção de critérios de identificação, como o porte físico, o uso de joias, o comprimento dos cabelos e da barba, com a criação de novas nomenclaturas, como a diferenciação

tipológica de africano, asiático, europeu. Vocábulos como inferioridade, estigma e segregação associados à ascendência, ao espaço físico, à profissão e à sociedade aderiram ao vernáculo e imputados aos dessemelhantes. A partir dos anos mil seiscentos, o incremento da comercialização escravista confirmou o deslocamento discriminatório da religiosidade para a cor da pele.

No século XVIII, os constantes conflitos incitaram eruditos a dissertar sobre a tolerância. John Locke (2003), em a *Carta* acerca da tolerância (1689-90), discutiu a separação entre o Estado e a Igreja, defendeu a liberdade de conscientização religiosa, recomendava caridade e boa vontade, e condenava a intolerância, sobretudo se acompanhada de violência. Voltaire (2017), publicou em 1763, o *Tratado sobre a tolerância*, com a intenção de explanar sobre a intolerância e inculcar e estimular comportamentos harmônicos. O filósofo avançou perante seus antecessores por pautar-se em comunidades centrais e periféricas para atestar o afastamento entre os homens, desde a Antiguidade até o Iluminismo, que resultou em preconceitos por ascendência étnica, religiosa e política geradoras de divisões, categorias e castas.

A finalidade voltairiana de pacificação religiosa aproximou-se das proposições de Locke e diferenciou-se ao supor que o conhecimento tornaria o mundo mais organizado e as racionalizações poderiam atenuar as selvagerias.

As aspirações de Locke e Voltaire foram frustradas, pelo que Morin (2005a) denominou de barbarismo antropológico humano e para quem a gênese da questão está no “[...] lado *demens*, produtor de delírio, de ódio, de desprezo e daquilo a que os Gregos chamavam a *Hybris*, a desmedida” (p. 10), como efeito do rompimento das barreiras, censuras e/ou inibições psíquicas.

A desmedida não é independente e órfã. Tem seu complemento no lado *sapiens*, que deveria auxiliar contra a barbárie, mas sapiência e razão não são suficientes, porque o homem congrega também afetos e emoções que tendem a interditar ou transpassar a lógica, que pode embargar a sabedoria e exaltar a loucura ou embargar a loucura e exaltar a sabedoria, a depender das influências subjetivas. Estas singularidades deixam marcas, *imprintings*,² que se mantêm por toda vida, porque são registrados e armazenados na memória e contêm uma energia desestabilizadora persistente.

Um *locus* expressivo desse fenômeno é a escola, onde as conexões são emergentes, desvendadas no dia a dia e no enraizamento de convicções, crenças,

certezas e fantasias de cada membro da comunidade, que buscam, como adverte Candau (2011), equiparações monoculturais e homogeneizantes.

2 O “estrangeiro” na escola: observações e análises

Apresentam-se, a seguir, os resultados parciais de uma pesquisa³ de abordagem qualitativa em andamento, que objetivou observar e analisar as relações interpessoais e educativas entre docentes e alunos imigrantes bolivianos e descendentes de bolivianos (denominados a partir daqui bolivianos) e entre estes e os demais alunos adolescentes do ensino fundamental II, dos 8º e 9º anos, de uma escola estadual pertencente à Diretoria Regional de Ensino Centro.

As observações transcorreram em sala de aula de dois professores colaboradores, nas dependências escolares comuns, como pátio e corredores. Procurou-se identificar os principais componentes do universo pesquisado, assinalar com exatidão seus fracionamentos e realçar a existência ou não de intercâmbio grupal (GIL, 2002).

As classes contavam em média 35 alunos e a variação sequente de transferências, ausências e desistências. Em cada uma das turmas encontram-se oito alunos bolivianos no 8º e cinco no 9º ano.

A instituição oferece refeições no intervalo das 9h30min e o prato do dia, em geral, é composto de arroz, feijão, uma proteína e legumes servidos pelas merendeiras e supervisionadas pelo diretor. A alimentação é satisfatória, pode ser repetida e os bolivianos o fazem com regularidade, feito que reforça as condições de vida que enfrentam.

As observações confirmaram um dado importante, constatado em investigação anterior na mesma escola: os bolivianos são assíduos, atentos às aulas, disciplinados, respeitosos, uniformizados, limpos e seus pais são exigentes e participativos na educação formal de seus filhos.

Nas aulas ministradas nos 8º e 9º anos pelo mesmo professor, que será identificado como Docente A (DA), as atividades eram programadas com antecedência e resumiam-se em seminários, debates e provas orais. Nas aulas do segundo professor, que se denominará Docente B (DB), para o 9º ano, como nenhum aluno se sentia obrigado ou lhes era imposta a participação efetiva às aulas, havia dispersão e as bolivianas dirigiam-se para uma quadra descoberta

até o término da aula; o único rapaz boliviano integrou-se ao futebol, depois de incentivado pelo DB.

A didática de DA, nas duas turmas, baseava-se em uma metodologia participativa e impunha pesquisas acadêmicas face às programações. Nestas ocasiões, os bolivianos demonstravam significativa dedicação e preocupação com as apresentações, embora o interesse da classe à demanda fosse discreto. As apresentações, como dos demais colegas, repetiam as mesmas narrativas concernentes ao tema predeterminado, com exploração sistemática dos mesmos sítios da rede mundial de computadores e um padrão seguidos por todos: alunos à frente lendo o trecho escolhido impresso ou em celulares. A leitura dos alunos do 8º, independentemente da origem, era inaudível, com intensas dificuldades e os deslizes residiam em palavras desconhecidas. Não foi percebido sotaque espanhol dos bolivianos.

O comportamento de cinco alunas bolivianas do 8º ano era idêntico em todas as aulas, com cabeça baixa, sentadas nas primeiras carteiras, caladas, respondendo quando inqueridas e executando as tarefas solicitadas sem contestação. Apenas uma era bastante próxima das demais e dispersiva como consequência de conversas paralelas. Os alunos bolivianos sentavam-se mais ao centro e um tentava interagir com os não-bolivianos que resistiam em incluí-lo.

As atitudes disciplinadas e/ou temerosas dos bolivianos são confirmadas por outros professores, em comentários isolados. Há um aparente resguardo, um sentimento de não-pertencimento de quem não se sente cidadão e nem estrangeiro, situando-se em um lugar ilegítimo e, no limite, entre o ser e o não-ser social. Isto é percebido nos intervalos das aulas, momentos em que se agrupavam e isolavam-se no vão da escada da área comum ou na quadra descoberta, para conversar, trocar alimentos, estarem juntos para serem; e escondiam-se e apartavam-se daqueles que os aparta, porque perto deles não são. Aliás, a fisionomia, o físico, os cabelos põem em suspeição a nacionalidade: boliviana ou brasileira?

As legislações inerentes à educação escolar são parcialmente atendidas na instituição. O que significa dizer que normas e princípios socioeducativos e culturais que regem a atenção à infância e à juventude são respeitados em alguns aspectos e desrespeitados em outros. Identificou-se do Art. 5 das Disposições Preliminares do ECA a segregação dos bolivianos, embora existam projetos pedagógicos vinculados às diferenças, como os voltados ao gênero, à negritude e a naturalidade, mas algum associado a nacionalidades e culturas. Esse fato anuncia descuido legal materializado na clivagem física que induz agrupamentos

entre pares de origem latina, circunstância que confere identidade individual e coletiva, e os distâncias de constrangimentos.

O atendimento do Art. 53, do ECA, que trata do respeito do professor para com o aluno é duvidoso e dirigido com exclusividade aos alunos não-bolivianos, que resistem em entrar em sala ou tentam sair antes do término das aulas. É possível classificar as reações de alguns educadores como desmedidas, em virtude de repreensões e descortêsias exasperadas dirigidas aos adolescentes que, ao cabo, estimulam respostas intensas e agressivas. Poucos alunos contestaram os processos avaliativos e os que o fizeram foram desqualificados. Os bolivianos não questionaram as avaliações e suas notas, até porque são sempre os melhores das turmas.

Nessa direção, e digno de atenção, foi o comentário de membros da comunidade: “bolivianos não tomam banho e não têm higiene”. Sabe-se que o hábito do banho diário não é comum a todos os povos, mas no caso dos bolivianos são condições preponderantes ao encurtamento e a permissão de uma única ducha por dia, com o agravante de se quiserem mais devem pagar taxas extras; o trabalho extenuante na “Feira da Madrugada”, atividade desempenhada por vários a partir das 24 horas, e a posterior jornada escolar, sem dormir e sem alimentação; e o serviço de entrega ou condução de mercadorias antes e depois das aulas, expondo-os a fatigantes afazeres como meio de auxílio familiar e à vulnerabilidade do entorno. Pode-se avaliar a verbalização como preconceituosa e discriminadora, por proceder de um formador pouco sensível às situações degradantes do alunado. Ao se desconsiderar esses eventos, fere-se também a legislação e se revela a intolerância.

As observações admitem inferências acerca das emoções e sensibilidades dos educadores. DB demonstrou atitudes ambivalentes ao referir-se aos bolivianos e comentar que os achava estranhos, desconfiados e arredios, e ao buscar a agregação do aluno do 9º ano a participar. Nesta situação, o abismo entre bolivianos e não bolivianos foi atenuado e, aos poucos, o aluno passou a compartilhar das atividades. A presença da pesquisadora talvez tenha ocasionado reações contraditórias no início dos procedimentos, mas com o passar do tempo e os diálogos durante as aulas, notou-se concreta preocupação com o destino dos bolivianos seja pela escassez de trabalho, o ambiente em que vivem ou o quadro socioeconômico precário.

O episódio do compartilhamento associado às posturas agregadoras permite pensar em uma atitude assimilacionista de DB, por integrar o boliviano. A base

de superioridade do grupo, contudo, não foi alterada, pois era permitida enquanto ocupante de um lugar determinado.

DA revelou-se compromissado com o ensino, perseverante e preocupado em orientar os alunos adolescentes quanto às relações interpessoais, as responsabilidades, a formação superior e a dedicação aos estudos. Contudo, parecia escapar-lhe a particularidade de ser boliviano, “imigrante”, e restar a assiduidade, o cumprimento dos trabalhos e a disciplinarização como obrigação. Essa indiferença sugere uma diafaneidade que os ultrapassa e está para além da frequência, efetuação de tarefas ou da obediência, que aponta para a imperceptibilidade dos bolivianos, não obstante fossem respeitados como todos os outros. A didática das aulas sobressaía pela fortuita correção dos erros de leitura e pela desobrigação de execução das atividades propostas, como nas aulas de DB, apesar de comporem as avaliações trimestrais.

Não se percebeu hostilidades ou conflitos evidentes conduzidos aos alunos bolivianos pelos colegas, e tampouco quaisquer dinâmicas inclusivas que pudessem facilitar as inter-relações. Alguns movimentos assimilacionistas foram testemunhados, mas ratificaram posições hierarquizadas, pois os que estão em maior número dominam os espaços classificados como seus, interceptando possíveis aproximações.

Os PCNs são contemplados na presença da heterogeneidade que, todavia, não significa uma convivência democrática nos termos de Candau (2012; 2011) e do próprio documento, haja vista que atitudes solidárias, cooperativas e integradoras reguladas pela raça/etnia e segmento social compareceram entre os iguais e cada qual em seu território e em seu lado da fronteira.

Não foram percebidas do DA, do DB e dos alunos o reconhecimento das individualidades e singularidades do grupo boliviano, o que retrata a desvalorização das experiências, vivências e dos *imprintings* adquiridos no percurso escolar, que tanto têm propriedade de bloquear como liberar mágoas, pesares, dores desfavoráveis à reciprocidade e à harmonia com brasileiros, e intervir nos desenvolvimentos cognitivo e emocional. No entanto, a possibilidade de superação se dá com o fortalecimento egoico e a *ecologia da ação*, que pode provocar efeitos contrários dos expectados, como a suplantação de adversidades.

A tolerância, como preconizada na LDB, sublinhada por Locke como caritativa e não violenta, e por Voltaire no incitamento da razão, está escamoteada. É possível assegurar que a intolerância se encontra em estado latente em

não-bolivianos, porque os bolivianos são imperceptíveis e ofuscados pelo próprio empenho educacional e pela inexistência de planos para sua efetiva inclusão.

O sapiens/demens, a razão e a loucura, como uma das características humanas, manifestaram-se na escola em tela e mostraram que não podem ser ocultadas, por escaparem ao controle da consciência.

Finalizando

As observações alcançaram os objetivos e desvendaram julgamentos preconceituosos, translucidez de bolivianos, distanciamento entre bolivianos e docentes, e desunião de bolivianos e demais alunos. Tais relações possibilitam somente uma integração paliativa, sem alteração da hegemonia social e da situação de exclusão na inclusão. A imperceptibilidade desses alunos é evidente e não se vislumbram estratégias para modificação do cenário que aprofunda prejulgamentos, pois os controles racionais não são reinantes e estão presos a comandos subjetivos. “A Afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações de inteligência” (MORIN, 2005b, p. 121).

A escola estudada preenche, em parte, os requisitos de edificação e conscientização de sentimentos elevados dirigidos aos diferentes, pois claudica quanto a diversidade cultural estrangeira, que poderia agregar e acrescentar conhecimentos e saberes, e abrandar as desconfianças.

O assimilacionismo é o único eixo do multiculturalismo presente e verificado na instituição. Entende-se que a reversão situacional estaria na elaboração de projetos pedagógicos interculturais, que incluíssem todos os grupos que constituem o âmbito escolar e por intermédio da conscientização e da racionalidade estabelecessem processos construtivos e reconstrutivos permanentes colocando os bolivianos em convívio.

Notas

- 1 “O conceito de cultura abarca toda manifestação que emana das trocas sociais e é transmitida através das gerações. A língua, a música, a arte, o artesanato, entre tantas outras, são manifestações culturais. A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de

mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas.” (PCN+, 2002, p. 63).

- 2 *Imprinting*: “marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta” (MORIN, 2005b, p. 302).
- 3 A referida pesquisa intitulada “Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação” é parte de uma investigação maior levada a cabo em projeto de Pós-Doutoramento realizado na Universidade Presbiteriano Mackenzie (UPM), no Programa de Educação, Arte e História da Cultura (Each) sob supervisão do professor Dr. João Clemente de Souza Neto. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Nove de Julho e aprovado sob nº 86682518.6.0000.5511.

Referências

- BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: das cruzadas ao século XX*. Trad. Luís Oliveira Santos, João Quina Edições. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. Prefácio: Um analista do Inconsciente. In: SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRASIL/SEMTEC. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 1: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília/DF: MEC/SEMTEC, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. 3.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1991.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 janeiro 2017.
- CANAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANAU, V. M.; MOREIRA, F. A. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 maio de 2018.
- GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JODELET, Denise. Os processos psicossociais de exclusão. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão. Análises psicossociais e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. Trad. Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. Coleção “Os pensadores”. 3. ed. São Paulo: Abril, 2003.

MORIN, Edgar. *Cultura e barbárie europeias*. Trad. Ana Paula de Viveiros. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 2005a.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir M. da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005b.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Apresentação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VOLTAIRE (François Marie Arouetad). *Tratado sobre a tolerância*. Trad. Leandro Cardoso M. da Silva. São Paulo: Edipro, 2017.

recebido em 15 jun. 2018 / aprovado em 20 jul. 2018

Para referenciar este texto:

DIAS, E. T. D. M.; SOUZA NETO, J. C. Multiculturalismo em educação: o atendimento escolar de alunos bolivianos e descendentes. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 83-94, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8802>>.

A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade

Law 10.639 / 03 as a political-pedagogical instrument in the perspective of Interculturality

Antonio de Assis Cruz Nunes

Doutor em Educação. Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), São Luís, MA - Brasil
antonio.assis@ufma.br

Andréa Luisa Frazão Silva

Discente do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina (Prof-Artes/UFMA), São Luís, MA - Brasil
andreafrasi@hotmail.com

Luís Félix de Barros Vieira Rocha

Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), São Luís, MA - Brasil
felix_rocha_luis@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo trata sobre a Lei nº 10.639/2003 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade. O estudo faz, primeiramente, uma breve trajetória histórica de algumas ações dos movimentos sociais negros no Brasil até a aprovação da Lei 10.639 de 2003. A discussão ancorou-se, basicamente, por meios da referida Lei e seus congêneres, como: a Resolução Nº 01/2003, O Parecer Nº 03/2004, O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e autores que tratam sobre a temática das relações étnico-raciais, tais como: Candau (2016; 2012), Fleuri (2005), Santos (2005), Siss (2003), Silva (2005) Rocha (2011), dentre outros. A pesquisa concluiu que a Lei 10.639/03 pode se constituir como um forte instrumento político e pedagógico para o combate do preconceito e discriminação racial no contexto do multiculturalismo crítico ou da interculturalidade.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Interculturalidade. Educação.

Abstract: This article deals with Law 10.639/2003 as a political-pedagogical instrument in the perspective of Interculturality. The study firstly deals with a brief historical trajectory of some actions of black social movements in Brazil until the approval of Law 10.639 of 2003. The discussion was basically anchored by means of the referred Law and its congeners, such as: Resolution No. 01/2003, Opinion No. 03/2004, The National Plan for the Implementation of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic and Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and authors dealing with the theme of ethnic-racial relations such as Candau (2016; 2012), Fleuri (2005), Santos (2005), Siss (2003), Silva (2005) Rocha (2011), among others. The research concluded that Law 10.639/03 can constitute a strong political and pedagogical instrument for combating prejudice and racial discrimination in the context of critical multiculturalism or interculturality.

Keywords: Law 10.639/03. Interculturality. Education.

Introdução

Os estudos voltados para a educação das relações étnico-raciais, sobretudo sobre a população afro-brasileira, têm apresentado um aumento desde a década de 1990. Neste contexto, a temática do multiculturalismo também teve destaque em uma parcela das publicações acadêmicas. A referida temática tinha como referência a perspectiva norte-americana das políticas de ações afirmativas da população negra. (FLEURI, 2005).

Embora grande parte da literatura acadêmica aponte os Estados Unidos como precursor do multiculturalismo, outras literaturas descrevem que outros países o desenvolveram, a exemplos de países da Europa, América do Sul e Central. (SEMPRINI, 2003).

A utilização do termo multiculturalismo, na maioria das vezes, tem se generalizado com um único significado: promover uma integração e assimilação de várias culturas externas a uma dada cultura interna. É preciso dizer que se tratam de concepções, e que para o presente estudo apresentamos as compreensões que o referido termo tem tido.

Conforme Candau (2005), o termo multiculturalismo é de origem anglo-saxônica, e tem como significado a junção de várias culturas diferentes em uma dada realidade físico-social cultural. Esse significado, ou entendimento, tomou forma científico-sociológica a partir dos estudos das relações étnico-culturais da sociedade norte-americana, da segunda metade do século XIX até a década de 1950.

Candau (2012) descreve que o multiculturalismo pode ser classificado de três formas, a saber: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo ou intercultural.

O multiculturalismo assimilacionista refere-se à noção de que uma cultura dominante deve impor seus valores, tradições e costumes culturais às culturas, ditas coadjuvantes, por um processo de assimilação. Dessa forma:

Os grupos pertencentes a culturas externas são acolhidos pela cultura dominante, ou melhor, defende-se a ideia de que esses grupos de culturas externas serão capazes de se organizar para, com o grupo pertencente à cultura dominante, estabelecer um debate e chegar a um ponto comum. Dessa forma, torna-se parte

da cultura dominante, sendo absorvida/assimilada por ela. (SILVA, 2005, p. 22).

O multiculturalismo diferencialista enfatiza que em uma dada formação cultural existem culturas diferentes, porém estas não precisam assimilar e estabelecer interações com a cultura dominante. Neste sentido, terminam sendo culturas isoladas e marginalizadas no interior de uma cultura dominante. Conforme Sen (2006), esse tipo de multiculturalismo é denominado de monocultura plural e, nesse contexto, não se deve promover somente a assimilação, sob pena de negar e silenciar as diferentes culturas presentes numa dada formação cultural dominante.

O multiculturalismo interativo é aquele que concebe a reunião de várias culturas estabelecendo interações e diálogos numa dada formação cultural, dita *dominante*. Candau (2012) prefere denominar esse tipo de multiculturalismo como Intercultural, na medida que o prefixo inter possui o entendimento de vários elementos em parceria, em diálogo, no processo de movimento dialético. Neste sentido, a referida autora se posiciona:

No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais (CANDAU, 2012, p. 26).

A interculturalidade no contexto educacional é também denominada de multiculturalismo crítico ou sociopolítico. Silva (2005, p. 35) diz:

Este modelo salienta a preocupação tanto de professores como de alunos em modificar as situações sociais e culturais, assim como aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Essa perspectiva aceita os conflitos que surgem das inter-relações humanas como elemento motivador e provocador.

A partir do referencial da interculturalidade e/ou do multiculturalismo crítico, o presente artigo se insere neste contexto, tendo como demarcação de estudo

a Lei 10.639, que no dia 09 de janeiro do ano 2003 foi aprovada para atender as reivindicações de décadas dos movimentos sociais negros. Neste sentido, o estudo se coaduna com a perspectiva do multiculturalismo crítico quando prescreve que:

Deve trabalhar na perspectiva de construção da democracia, estabelecida como meta, inserida em uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Questões específicas relativas a raça, gênero e classe são vistas como produto ou resultado das lutas sociais mais amplas e, finalmente, a diferença é compreendida como produto da história (SILVA, 2005, p. 35).

Do exposto, consideramos que a Lei 10.639 é um instrumento político-pedagógico dentro do referencial multiculturalista crítico ou intercultural, haja vista as exposições teóricas, acima descritas.

Contextualização histórica da Lei 10.639/03

Para entendermos a conjuntura da aprovação da Lei 10.639/03, consideramos, primeiramente, necessário descrevermos vários acontecimentos e caminhos na história que desencadearam algumas mudanças em prol do segmento étnico-racial.

O percurso histórico busca entender de que forma as lutas políticas, históricas, sociais e jurídicas foram importantes para o desenvolvimento da ideologia da igualdade racial no Brasil, tendo desencadeado tantos eventos, congressos, leis e pareceres que tratam sobre as relações étnico-raciais. Essas lutas se iniciaram basicamente no período da escravatura até à promulgação da Lei 10.639 de 2003.

Inicialmente a legislação educacional impedia o negro no acesso à educação. Sobre essa situação, o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 regulamentava no artigo 69:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 2018, p.17)

Assim, os professores não eram obrigados a ensinar aos negros, entretanto, se quisessem poderiam lecionar aos sábados, domingos e dias santos.

Segundo Rocha (2011, p. 17),

o Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, por sua vez, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas a clientela adulta, maior de 14 anos e essencialmente masculina. Uma lei complementar de 5 de dezembro de 1824 proíbe o leproso e o negro de frequentar a escola pública.

Desta forma o Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, que instituiu que os negros só podiam estudar no período noturno e outras manobras, foi lançado no intuito de impedir a população negra de frequentar escola.

Perante a configuração social estabelecida no período da Abolição da Escravatura, a República no Brasil buscava a reestruturação do país. De um lado, a abolição conferiu aos escravos, anteriormente vistos como alheios, a condição de pessoa humana e a Primeira Constituição da República predizendo a concessão da cidadania e igualdade. (CUNHA JÚNIOR, 2011).

Nos períodos do final do Império e início da República, os imigrantes tiveram investimento do Estado brasileiro para que pudessem se adaptar no país, enquanto os negros que, por tanto tempo foram mão de obra gratuita, acabaram relegados à falta de escolarização e marginalização social pela ausência de políticas públicas. (MOURA, 1988).

Rocha (2011, p.17) diz que:

De acordo com alguns autores, a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais.

Havia uma escola para anteder à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escola diferente para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não.

Contudo, apesar da Abolição da escravatura na fase inicial do período republicano, a inclusão social e educacional para negros e seus descendentes foi colocada de forma limitada. Havia um pensamento arraigado pela visão eurocêntrica da ideologia de supremacia racial que reforçava os estereótipos enfatizando a marginalização e não acesso à educação. (SISS, 2003).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 1891 no parágrafo 6º, do art. 72, não se atentou para efetiva implantação das premissas da igualdade racial, mostrando-se contrária, invisibilizando mais uma vez os desfavorecidos historicamente na sociedade, evidenciados nos parágrafos 1º e 2º do art. 70, que excluía dos direitos políticos os mendigos e os analfabetos, condição que se situava a maioria dos negros ex-escravos. (ROCHA, 2013).

Do exposto:

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não foi uma preocupação para o poder público. A grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para atividade produtiva. A Igreja Católica, na época responsável pelos ensinamentos primário e secundário, possibilitou somente a brancos e ricos receber esta formação, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos. Filhos de colonos tinham oportunidades de aprender a ler e escrever, progredindo, assim, no campo educacional, enquanto segundo Marcus Vinícius Fonseca (2001), a escolarização de negro e índios 'realiza-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. Mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação, com as características escolares, era negada aos escravos'. (ROCHA 2011, p.16).

As discussões acerca das questões raciais no Brasil foram tomando corpo e formaram-se grupos. Neste sentido, a Lei Afonso Arinos, de 1951, foi o primeiro dispositivo jurídico para combater atos discriminatórios, que a partir de então passaram a ser consideradas contravenções.

A partir da década de 1940 até a década de 1970, vários movimentos sociais negros eclodiram na direção da inserção social da população afro-brasileira. À guisa de exemplos, têm-se as associações político-culturais como: o (TEN) Teatro Experimental Negro, em 1944, o Conselho Nacional de Mulheres Negras e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. (SANTOS, 2005).

Na década de 1970, foram surgindo outras organizações voltadas para o fortalecimento da identidade negra nacional pautada na luta contra a discriminação e o preconceito, e contrárias ao mito da democracia racial estabelecido em nosso país. Esses grupos debatiam alternativas para a diminuição da disparidade e desigualdade racial. Entre outros fatores, os movimentos atentaram-se para a questão educacional como ponto fundamental, visto que se perpetuava por anos um sistema educacional excludente. (SANTOS, 2005).

Importante acrescentar a descrição de Candau (2010, p.159) quando compara os movimentos sociais negros, a partir da realidade brasileira, com outras realidades na América Latina:

Os movimentos negros organizados têm também promovido leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americanos. Demandas por reparações por parte dos estados e das sociedades, por medidas que visem ressarcir os afro-descendentes dos danos sofridos sob o regime escravista, assim como pelas políticas explícitas ou tácitas de embranquecimento da população são apresentadas e se referem a diferentes âmbitos sociais, políticos e culturais.

Na década de 1980, ocorreram também vários debates sobre as condições da educação para a população negra no país. No ano de 1983, o então Deputado Federal, Abdias do Nascimento propôs o Projeto de Lei nº 1.332/83, o qual previa a inclusão do ensino de História e Cultural Africana e Afro-brasileira na educação

primária, secundária e superior. Porém, o referido projeto não foi aprovado. (MÜLLER & COELHO, 2013). Foi o embrião da Lei 10.639/03.

Em relação à aprovação da Constituição Federal de 1988, Santos (2005) considera que esta teve grande influência e participação efetiva dos movimentos sociais, entre eles, o movimento de educadores e negros. Ela representou um marco, pois, diferentemente das constituições anteriores, trouxe como uma de suas premissas a rejeição ao preconceito, à discriminação e ao racismo, representando um avanço significativo para a sociedade brasileira.

O inciso IV, do Artigo 3º da Constituição Federal, de 1988, ratifica a necessidade de combater a discriminação nas relações sociorraciais, vejamos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2004a, p. 7).

Outra conquista dos movimentos sociais afro-brasileiros na Constituição Federal de 1988 é o direito de terras para a população quilombola. Eis o que diz o Artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 2004a, p. 25).

Também o Artigo 216, Inciso V, Parágrafo 5º insere outra garantia constitucional à população quilombola. Vejamos: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. (BRASIL, 2004a, p. 41).

Na década de 1990, tem-se como marco a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que estabeleceu o grito sobre a condição do negro no Brasil, desencadeado em um programa nacional de enfrentamento das desigualdades raciais no país. (MÜLLER & COELHO, 2013).

No dia 09 de janeiro do ano 2003, foi aprovada e promulgada a Lei Federal nº 10.639, que foi instituída no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, atendendo as reivindicações de décadas do Movimento Negro, que vinha há anos lutando para que o Estado reconhecesse o racismo à brasileira e derrubasse o mito da democracia racial.

A Lei 10.639/2003 versa que a cultura e história afro-brasileira esteja inserida no currículo escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, corrigir injustiças

ênfatisando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania aqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2008).

Consideramos que, na perspectiva da interculturalidade, a Lei 10.639/03 visa ultrapassar o enfoque educacional, uma vez que este se inter cruza com outros elementos da vida social. Neste sentido, nossa compreensão se coaduna com Candau (2010, p.66) quando descreve o seguinte:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades ‘outras’.

As Diretrizes evidenciam a necessidade de políticas especiais que revertam o padrão excludente estabelecido no Brasil, que, historicamente, impediram a muitos brasileiros negros acesso à educação escolar e sua permanência. (BRASIL, 2008).

Conforme o Parecer Nº 03/2004, a Lei 10.639/03 foi criada com a finalidade de combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, assim como é um instrumento para a construção de uma educação voltada ao respeito da diversidade cultural e social brasileira, combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2004b).

Ainda o referido Parecer descreve que o combate ao racismo deve se dar por meio de pedagogias propícias a isso. Neste sentido, assinala:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão

oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004b, p.16-17).

O Parecer N° 03/04 acrescenta sobre as pedagogias de combate ao racismo:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.(BRASIL, 2004b , p.20).

Importante registrarmos que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não deve se restringir apenas às disciplinas sugeridas pela Lei 10.639/03, como Educação Artística, Literatura e História

do Brasil, mas pode ser ensinado em outros contextos didático-pedagógicos. O Parecer Nº 03/2004 aponta para essa direção:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(4) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais(5), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004b, p.20).

Outro documento que baliza a Lei 10.639/03 é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No tópico do Ensino Fundamental o Plano diz:

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político pedagógico das escolas. (BRASIL, 2009, p. 49).

O Plano de Implementação da Lei 10.639/03 aponta Ações Principais para o Ensino Fundamental, dentre elas, destacamos a necessidade de formações iniciais e continuadas para a assimilação ativa de conteúdos acerca da temática negra e indígena. Eis o teor do texto: “Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais”. (BRASIL, 2009, p. 50).

Uma das dificuldades que muitas escolas brasileiras têm em seu cotidiano pedagógico é trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que o ideário positivista, pautado na perspectiva de ver um objeto isolado sem a necessidade de colocá-lo como uma parte que se articula com um todo dialético¹, termina desenvolvendo um ensino de conhecimentos isolados epistemologicamente. Dessa forma, o Plano de Implementação da Lei 10.639/03 aponta para essa perspectiva de se trabalhar de forma interdisciplinar, vejamos: “Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem”. (BRASIL, 2009, p. 50).

Encerramos dizendo que o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana não deve ser apenas responsabilidade dos professores e professoras, mas de todos os agentes inseridos no contexto escolar, que vai desde a direção escolar até a coordenação pedagógica. Sobre isso o Artigo 3º, da Resolução Nº 01/2004 assinala:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004c, p.1)

Conclusão

A aprovação da Lei 10.639/03 constitui-se com um importante marco legal para a educação afro-brasileira, haja vista que depois de 115 anos, após a *Abolição da Escravidão Negra no Brasil* (grifo nosso), o país reconheceu que a população afro-brasileira, sobretudo a que possui tez escura, padece de um longo histórico de marginalização e abandono social. Vimos que até a sua aprovação, várias organizações sociais negras no complexo jogo dialético erigiram lutas de

inserção sociorraciais nas relações raciais brasileiras. Assim, a tão enaltecida Democracia Racial Brasileira², forjada desde o final da última metade do século XIX, e ganhando estatuto sociológico nas obras de Gilberto Freire, terminou colocando empecilhos para a população afro-brasileira nas garantias individuais e coletivas nos campos da educação, saúde, moradia e outros.

Todavia, mesmo que a democracia racial brasileira não tenha tido uma fase áurea em muitas mentalidades brasileiras, as bandeiras de lutas dos movimentos negros conseguiram, de acordo com o seu tempo, desenvolver ações em prol do combate ao racismo. E neste bojo, há de se registrar a negação da tese da democracia racial brasileira pela tese do Mito da democracia racial brasileira³, o qual vai afirmar que existem preconceitos e discriminações sociorraciais entre os segmentos étnico-raciais, principalmente em relação aos indígenas e aos negros e negras.

Por meio do mito da democracia racial brasileira, diferentes movimentos sociais negros impeliram ações rumo ao combate do racismo e suas inserções no seio da vida social brasileira. Destacam-se aí, a aprovação da Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 por meio das alterações da Lei 10.639/03 e, posteriormente, por meio da Lei 11.645/08, a Lei 12.711 (Lei de sistema de cotas étnico-raciais nas universidades e institutos federais) e a Lei 10.639/03 integralmente.

A Lei 10.639/03 é um instrumento legal importante para a população afro-brasileira, uma vez que permite ao sistema educacional brasileiro desenvolver várias ações político-pedagógicas no combate ao racismo, sentimento este que traz consequências nefastas ao convívio humano. Neste sentido, o Artigo 2º, da Resolução lei de forma visionária afirma:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluri-étnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Na perspectiva da interculturalidade, a referida Lei chancela a necessidade “para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igual-

dade com políticas de identidade”. (CANDAUI, 2016, p.808). Assim, consideramos que o ensino da História e Cultura da População Africana e Afro-brasileira poderá permitir tomadas de consciência identitária, tanto por parte dos não-negros, quanto dos negros que passam a conhecer e compreender o povo negro como construtores e protagonistas de inúmeras histórias invisibilizadas nos livros escolares e nas pesquisas acadêmicas.

Notas

- 1 Segundo Kosik (1976), em uma estrutura existe um todo dialético formado por partes que desenvolvem influxos e refluxos que se movem dialeticamente. Neste sentido, uma parte não funciona sozinha, ela precisa se articular com outras partes para continuar se movendo.
- 2 A Democracia Racial Brasileira é uma tese aperfeiçoada e desenvolvida pelo sociólogo Gilberto Freire, a qual afirma que no Brasil não existem preconceitos e discriminações raciais entre os grupos étnico-raciais (indígena, negro e branco). (GUIMARÃES, 1999).
- 3 Florestan Fernandes, na década de 1960, cunhou esse termo ao afirmar que no Brasil o racismo é velado e/ou mascarado. Dessa forma, concluiu que o brasileiro tem preconceito de ter preconceito por uma longa tradição histórica de se acreditar que no país todas as etnias se relacionam harmoniosamente. Todavia, suas pesquisas em conjunto com outros dados apontavam para um desnível sociorracial. Assim, afirmou que a democracia racial não passa de um mito.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Saraiva, 2004a.

_____. *Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 jan 2018.

_____. *Parecer nº 003, de 10 de março de 2004*. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 20 jan 2018.

_____. *Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004*. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 jan 2018.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2009.

_____. *Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Câmara dos Deputados. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 mar 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p.802-820, jul.-set.2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Interculturalidade e Educação na América Latina. *uma construção plural, original e complexa*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan.-abr. 2010.

_____. *Reinventar a escola*. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes. In: AQUINO, Mirian Albuquerque; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro (Org.). *Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011. p. 61-70.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO Wilma de Nazaré Baía. A Lei Nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11 jul./out. 2013, p. 29-54.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antonio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul./out. 2013, p. 55-82.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.21-37, 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 2003.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Niterói (RJ): PENESB, 2003.

recebido em 4 jun. 2018 / aprovado em 13 jul. 2018

Para referenciar este texto:

NUNES, A. A. C.; SILVA, A. L. F.; ROCHA, L. F. B. V. A Lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva da Interculturalidade. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 95-110, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8766>>.

Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola

*Multiculturalism and intercultural education: teachers'
narratives about prejudice and cultural approaches in school*

Caio Roberto Siqueira Lamego

Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí, RJ - Brasil
caiolamego@gmail.com

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade e de Ensino em Educação Básica na UERJ, RJ - Brasil
mariacristinaf@gmail.com

Resumo: Considerando a importância da compreensão de dinâmicas de sujeitos socioculturais na escola, o objetivo desse estudo foi compreender como professores abordam questões culturais e situações de preconceito e discriminação na escola. A pesquisa teve abordagem qualitativa e foram realizadas entrevistas com cinco docentes que atuavam na educação básica desenvolvendo projetos relacionados à diversidade cultural. A análise das narrativas apontou experiências de preconceito e discriminação racial, religiosa, de gênero e sexualidade e a utilização de práticas dialógicas pelos professores ao abordar questões culturais no cotidiano escolar. Destaca-se a importância do diálogo crítico-reflexivo na formação emancipatória de professores, contribuindo para a problematização da lógica monocultural estabelecida. Esse estudo contribui com reflexões sobre questões culturais que permeiam a escola e destaca práticas dialógicas como estratégia para uma escola menos excludente.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Interculturalidade. Educação básica.

Abstract: Considering the importance of understanding the dynamics of sociocultural subjects in school, the purpose of this study was to understand how teachers approach cultural issues and situations of prejudice and discrimination in school. The research had a qualitative approach and interviews were conducted with five teachers who worked in elementary education developing projects related to cultural diversity. The narratives' analysis point to experiences of racial, religious, gender and sexuality prejudice and discrimination. Teachers reported adopting dialogic practices in addressing cultural issues in school. The analysis highlights the importance of critical-reflexive dialogue in the emancipatory formation of teachers, contributing to the problematization of established monocultural logic. This study contributes with reflections on cultural issues that permeate the school and highlights dialogic practices as strategy for a less excluding school.

Keywords: Cultural diversity. Interculturality. Elementary education.

Introdução

Estudos que contribuem para a compreensão das dinâmicas de sujeitos socioculturais em espaços educativos tornam-se importantes, uma vez que nesse campo há “[...] a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes” (COSTA, 2010, p. 135). O diálogo entre culturas no ambiente escolar tem possibilitado mapear aspectos da identidade das minorias, a diferença e a tolerância que formam pilares da educação intercultural. Moreira e Candau (2003) afirmam que a relação existente entre escola e cultura está presente em todo processo educativo. Esses autores ressaltam a importância da construção de um currículo com novas posturas, saberes, objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação, entendendo a cultura como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nos últimos anos as produções acadêmicas têm se debruçado sobre questões culturais em diferentes espaços educativos. É preciso atentar para tensões entre os diferentes sujeitos socioculturais que compõem a escola e questionar desigualdades, preconceitos, discriminações e exclusões, ensejando a busca de diálogo e valorização das características que diferenciam grupos sociais.

Ao colocar a cultura como o centro de debates sobre diferenças, buscam-se reflexões sobre sociedade e educação, representando desafios e conquistas no atual cenário educacional. Para Moreira e Candau (2003), a escola é um ambiente caracterizado pela pluralidade cultural em que relações entre diferentes culturas geram tensões e conflitos, e que muitas vezes tende a silenciar ou neutralizar as diferenças pela dificuldade de lidar com a diversidade cultural existente. Segundo Queiroz e Neves (2017, p. 80), a postura homogeneizadora favorece a multiplicação de “[...] preconceitos, discriminações e episódios de violência física, provocados por confrontos entre identidades culturais relativas à raça, etnia, gênero, confissão religiosa, orientação sexual, geração, deficiência física e comunidades de referência”.

A partir do reconhecimento das diferenças emergem debates e reflexões sobre a “igualdade na diferença”, pois, como afirma Candau (2008, p. 49), “[...] não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade”. A partir de uma visão dialética

e reflexiva sobre igualdade e diferença, fomentam-se debates sobre a diversidade cultural na sociedade contemporânea (MOREIRA; CANDAU, 2003).

O debate multicultural surgiu no âmbito das lutas dos grupos sociais discriminados e marginalizados e em movimentos sociais que buscavam dar voz às minorias. Candau (2014) reconhece três perspectivas de multiculturalismo: multiculturalismo assimilacionista, que busca integrar os sujeitos socioculturais à cultura hegemônica, sem problematizar a ação homogeneizadora; multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, que favorece a ênfase na diferença, mas resguardando contextos e espaços próprios daquela identidade cultural e favorecendo o isolamento de culturas “homogeneizadas”; e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade, cujo objetivo é promover interação sociocultural entre diferentes grupos de uma sociedade, com debate sobre diferenças e desigualdades. Na perspectiva da educação intercultural, Walsh (2009) propõe três diferentes concepções: a) relacional, que apresenta um contato básico e geral no intercâmbio entre as distintas formas de culturas; b) funcional, que reconhece a diversidade cultural e as diferenças, com o intuito de inclusão em uma estrutura social estabelecida; c) crítica, que prevê a necessidade de mudança não só entre as relações sociais, mas também na construção histórica de preconceitos e discriminações que se apoiam na tríade estrutural-colonial-racial. Para Candau (2014, p. 38), a interculturalidade crítica questiona a visão essencialista das diferentes culturas e identidades, concebendo-as “[...] em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução”.

O termo pluralidade cultural está relacionado ao reconhecimento de características étnicas e culturais de um grupo social, podendo ser utilizado como sinônimo de diversidade cultural (CANDAU, 2011; MOREIRA; CARVALHO, 2014). Alguns autores fazem distinção entre os dois termos, relacionando a pluralidade cultural à proposta curricular e a diversidade cultural às diferenças dos sujeitos na escola (MOREIRA; CANDAU, 2003). Saberes, práticas e metodologias utilizados para trabalhar questões referentes à diversidade cultural são denominados abordagens culturais por esses autores. Neste estudo, optou-se por utilizar esses sentidos aos termos explicitados.

Com apoio em Candau (2014), esse estudo inclina-se na perspectiva intercultural para compreender a inter-relação de sujeitos socioculturais no ambiente escolar, na valorização e reconhecimento de diferenças dos sujeitos socioculturais, na interação do que o “eu” chama de “outro”, a fim de minimizar a discriminação

e os preconceitos. Busca-se entender, por meio da análise de narrativas, como os professores abordam questões culturais e situações de preconceito e discriminação vivenciadas na escola.

Metodologia

A pesquisa teve abordagem qualitativa, buscando-se compreender “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21) de um determinado grupo social e apresenta caráter exploratório, proporcionando uma “[...] visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2012, p. 27).

Esse estudo foi desenvolvido com professores que atuavam em uma escola pública que oferece as modalidades de ensino normal e regular, com os níveis de ensino fundamental e médio, no estado do Rio de Janeiro. Nos anos de 2016 e 2017, cerca de 110 professores regentes lecionavam nessa escola e inicialmente foram convidados para participar da pesquisa alguns professores/as que realizavam atividades ligadas a questões culturais. Para a indicação de outros participantes, foi utilizada a metodologia “bola de neve” (*snowball*), que possibilita a listagem de possíveis sujeitos que farão parte do universo da amostra a partir de outros sujeitos pesquisados (BERNARD, 2006). Dentro deste universo amostral, foram selecionados, para a realização de entrevistas, docentes que indicaram abordar questões culturais. As entrevistas têm por finalidade aprofundar as questões e contribuem para compreender a lógica da informação disponibilizada pelo entrevistado por meio da captação imediata dos dados (MINAYO, 2013; GIL, 2012). Por meio da realização de entrevistas individuais, buscou-se compreender as abordagens culturais mobilizadas pelos professores na educação básica. Para o registro desses dados, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da escola, que concordou com sua realização segundo o Termo de Anuência, e também para os professores selecionados. Aqueles que concordaram em participar da pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo garantido o sigilo da identidade dos participantes, de acordo com as normas éticas de pesquisa.

Foram entrevistados cinco professores/as: dois professores de Ciências/Biologia (PCB1 e PCB2), uma professora de Geografia (PG), uma professora de Disciplinas Pedagógicas (PP) e uma professora de História (PH). A escolha desses professores/as se justifica por eles/as desenvolverem projetos que discutiam questões culturais, preconceito e discriminação na escola. Nas entrevistas eles/as foram questionados/as sobre atividades que desenvolviam na escola relacionadas a abordagens culturais; se haviam presenciado situações de preconceito ou discriminação nesse ambiente e como se posicionaram; e quais obstáculos e desafios vivenciaram na promoção de abordagens culturais em suas práticas didático-pedagógicas. As narrativas foram analisadas no sentido de compreender as percepções dos/as professores/as sobre situações de preconceito e/ou discriminação experienciadas e abordagens utilizadas.

Narrativas docentes sobre preconceito e abordagens culturais

Os depoimentos dos/as professores/as foram transcritos e analisados em relação a abordagens culturais, preconceito e discriminação na escola. Os/As professores/as identificaram a necessidade de debater questões que dialogavam com relações étnico-raciais, diversidade religiosa, gênero, sexualidade e preconceito social vinculado ao local de moradia de alguns sujeitos da escola:

[...] Em relação à cultura, o (...) exemplo que eu poderia citar aqui é a religião (PCB1).

[...] Eu tento trabalhar com eles não só o diferente, mas o reconhecimento dos seus iguais, porque às vezes eles acham que o “cara” é muito diferente deles e não é, e isso é legal (PG).

[...] Eu posso dizer que o meu trabalho aqui nesta instituição está impregnado com essa pluralidade cultural (...). É esse eixo que me dá uma identificação dentro desta instituição (PP).

[...] temos visto um retrocesso muito grande, uma intolerância no mundo em relação à religião, a gênero, a cor; então, o tempo

inteiro esse é um assunto que temos que continuar debatendo, não acaba nunca [...] (PH).

Nas narrativas, os professores destacaram questões que envolviam relações étnico-raciais, religiosas, de gênero e sexualidade e apontaram o aumento da intolerância no ambiente escolar. A sensibilidade dos entrevistados para essas questões e o reconhecimento do outro como “igual” favoreceram a discussão sobre preconceito e discriminação na escola. Para que a tolerância seja um processo construído por meio do diálogo, Candau (2014, p. 40) propõe uma mediação pedagógica capaz de “[...] promover processos sistemáticos de interação com os ‘outros’, sem caricaturas nem folclorização” das diferentes identidades étnicas, de pertencimento social, de gênero, entre outros, valorizando um debate engajado na luta ao direito à diferença.

Os cinco entrevistados relataram haver presenciado preconceito e discriminação na escola. Em suas narrativas, eles indicaram preconceito racial, religioso, homofobia e machismo, e quatro afirmaram notar predominância de preconceito racial entre os alunos.

Já vi preconceito religioso e racial. Por exemplo, uma menina do candomblé precisou vir de branco, seguindo os rituais dela, e sofreu muito preconceito (PCB2).

[...] O que mais aparece é o preconceito racial (PCB1).

Hoje os próprios alunos têm preconceito com o outro, chamando de pretinha, de cabelo ruim, disso e daquilo (PH).

As políticas assimétricas que permeiam os diferentes sujeitos socioculturais legitimam a supremacia dos grupos sociais hegemônicos. Segundo Gomes (2013, p. 73), a elite, ao se destacar na sociedade e promover o movimento de “branquitude”, constrói “[...] um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais”. Nesse sentido, torna-se importante que a escola proponha estratégias para favorecer diálogos e reflexões sobre as questões étnico-raciais.

Um professor apontou a escola como espaço de desconstrução do preconceito racial: “[. . .] A escola pode servir como local para desconstruir essa mentalidade, essa cultura distorcida e associar a questão racial como caráter” (PCB1). O posicionamento desse docente em relação ao preconceito e discriminação se aproxima de Gomes (2013, p. 69), entendendo que a escola exerce papel fundamental para a “[. . .] construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã e anti-racista”.

Uma entrevistada afirmou que o machismo era o preconceito que se destacava na escola: “Já presenciei racismo, homofobia, mas destaco o machismo [. . .]” (PG, 2017). Segundo Saavedra et al. (2003, p. 23), “[. . .] as relações de *gênero* [grifo dos autores] ainda estão marcadas pela desigualdade e pela hierarquização baseada na diferença entre os sexos e legitimada pela superioridade do masculino sobre o feminino e do heterossexual como forma de viver a sexualidade”. Dessa forma, é importante a reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade no campo do currículo, de forma a possibilitar a diminuição do estigma e de estereótipos simbólicos. Mesmo com a crescente abordagem de questões relativas a gênero e sexualidade no ambiente escolar, com a militância de grupos discriminados e excluídos pela sociedade (CANDAU, 2008), ainda será necessário avançar para que essas temáticas se consolidem na pesquisa e práticas educacionais no espaço escolar.

Os/As entrevistados/as explicaram como reagiram quando vivenciaram situações de preconceito na escola:

O que eu pude fazer foi estudar um pouco mais até mesmo para eu me posicionar em sala [. . .] Temos que achar um ponto de diálogo para que não fiquemos iguais a “porco espinho” (PCB2).

[. . .] Não vou sair por aí discutindo com as pessoas, dizendo que elas estão erradas da forma que pensam e o que eu tento fazer é trabalhar com os meus alunos em sala de aula [. . .] (PH).

Aponta-se que esses professores desenvolveram práticas educativas para trabalhar as relações interpessoais a partir dos conflitos e da valorização do diálogo, centrando na visibilidade no aluno e respeitando as diferenças no grupo. Compreendendo que construir um espaço que busca discutir o preconceito

e discriminação é “[...] uma tarefa difícil, mas indispensável a todos aqueles que querem construir um mundo de maior respeito à dignidade humana” (SAAVEDRA et al., 2003, p. 17), práticas educativas dialógicas são estratégias que se aproximam da educação intercultural e podem ser concebidas como “[...] alternativas democráticas a se adotar perante as visões etnocêntricas e excludentes que pautam a gestão social na atualidade” (QUEIROZ; NEVES, 2017, p. 82).

Os obstáculos para a abordagem de questões relativas à diversidade cultural na escola foram indicados pelos cinco professores entrevistados. Para os professores PP e PH, o maior obstáculo consistia na falta de infraestrutura e de material para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Para os demais professores, o principal obstáculo eram as crenças religiosas, no sentido de limitar o diálogo nos espaços escolares.

[...] Eu procuro fazer um trabalho envolvendo o diálogo e sem impor nada [...] e sem querer atacar a religião ou concepção de ninguém, esclarecer alguns conceitos para os alunos (PCB1).

[...] Acho que as questões religiosas são as piores porque quanto mais o indivíduo cria uma doutrina menos aceita o outro (PCB2).

[...] Conseguir discernir entre seguir uma ideologia, uma proposta ou um dogma e isso não sair do diálogo do preconceito é um problema. Muitos religiosos trazem essa proposta, e em qualquer segmento, e reafirmam o preconceito a partir do momento que essas pessoas são fundamentalistas (PG).

Os professores ressaltaram que o fundamentalismo religioso, por vezes, corrobora para o conflito entre a visão científica e religiosa, influenciando na aprendizagem dos alunos. Concordando com Barcellos e Andrade (2014, p. 6), o confronto entre religiões se dá pela “[...] resistência às expressões religiosas hegemônicas na escola”, que, em última análise, demonstra que “[...] as religiões cristãs são concorrenciais, expansionistas e proselitistas”.

Os professores apontaram que uma metodologia dialógica auxiliava no desenvolvimento de atividades que abordavam diferentes questões culturais no cotidiano dessa escola, aproximando-se de ações multiculturais que têm por

objetivo promover uma educação escolar que “[...] supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizada” (CANDAU, 2014, p. 37) no contexto do cotidiano escolar. Considerando as diferentes concepções de multiculturalismo, as práticas dialógicas dos professores se inserem em uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2014), visando minimizar o preconceito e discriminação na escola, a partir de um debate sobre igualdade e diferença, sem reduzi-las a polos distintos.

A escola é marcada pela diversidade cultural, onde diferentes sujeitos expressam suas culturas e identidades, sendo fundamental pensá-la como local que promova uma “[...] educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, na perspectiva da igualdade, e que a promova positivamente, através de práticas pedagógicas democráticas” (SAAVEDRA et al., 2003, p. 29). É importante pensar uma formação pedagógica que se preocupe em formar sujeitos críticos capazes de promover diálogos que incluam a diversidade como tema central para as reflexões e ressignificações das práticas pedagógicas, contribuindo para uma escola menos excludente e aberta ao diálogo entre diferentes culturas e identidades.

Considerações finais

Nesse estudo, buscou-se compreender relações estabelecidas por professores envolvendo questões referentes à diversidade cultural em uma escola no estado do Rio de Janeiro. A análise dos depoimentos de cinco professores/as indicou que a perspectiva intercultural estava presente no desenvolvimento de projetos visando diminuir o preconceito e a discriminação na escola, a fim de valorizar e dar voz a grupos subalternizados e inferiorizados historicamente. Mesmo com a realização de projetos e de debates sobre questões étnico-raciais, foram relatadas atitudes preconceituosas em relação às questões raciais entre os alunos. Nas narrativas docentes foram indicados obstáculos para lidar com questões relativas à diversidade cultural na escola, como a dificuldade em abordar os avanços no conhecimento científico de diferentes disciplinas em função das crenças religiosas dos alunos.

Nas narrativas de professores foi identificada a busca por estratégias didático-pedagógicas que visavam ao diálogo e reflexões sobre questões culturais

no ambiente escolar. Algumas questões apontadas pelos professores entrevistados necessitam de aprofundamento na investigação para a compreensão das diferentes realidades vivenciadas pelos sujeitos. Aponta-se que o diálogo crítico-reflexivo em uma formação emancipatória de professores pode contribuir para a problematização da lógica monocultural estabelecida, potencializando a percepção para demandas que emergem da escola. Outras epistemologias podem aproximar perspectivas disciplinares e pedagógicas de questionamentos sobre abordagens culturais na educação básica. Finalizando, este estudo contribui com reflexões sobre questões culturais que permeiam a escola e aponta a utilização de práticas dialógicas como estratégia para uma escola menos excludente.

Agradecimentos

Os pesquisadores agradecem aos professores que concordaram em participar deste estudo.

Referências

- BARCELLOS, J.; ANDRADE, M. A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Anais...* 2014, p. 1-13.
- BERNARD, H. R. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. 4th ed. New York: Altamira Press, 2006. 803 p.
- CANAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.
- CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B.; CANAU, V.M.F. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Revista Educar*, 37, p. 129-152, 2010.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 200 p.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, A. F.; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 42-76.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, p. 156-168, 2003.

QUEIROZ, P. P.; NEVES, F. H. G. Sociologia escolar e culturas: reflexividade crítica e educação intercultural. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, São Luís, 3, Número especial, p. 79-98, 2017.

SAAVEDRA, A. et al. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-31.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Org.) *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2009. p. 75-96. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

recebido em 17 jun. 2018 / aprovado em 18 jul. 2018

Para referenciar este texto:

LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 111-121, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8810>>.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

A Reforma do Estado e a política de descentralização da educação no contexto na década de 1990

State Reform and the policy of decentralization of education in the context in the 1990s

Inalda Maria dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Alagoas. Maceió – AL – Brasil
inaldasantos@uol.com.br

Resumo: O presente artigo visa problematizar a política de descentralização da educação no contexto da Reforma do Estado, empreendida na década de 1990, tendo como expressão o Programa Dinheiro Direto na Escola. Como metodologia de pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa e bibliográfica acerca do objeto analisado a partir de teóricos como Rosanvallon (1997), Nogueira (1998), Casassus (1995), Melo (1997), Andrade (1998), Arretche (1997), dentre outros. Considerando a relevância e atualidade da temática, ressaltamos a importância da problematização das questões abordadas e da necessidade do amplo debate acerca das repercussões do ajuste fiscal e todas as estratégias delineadas no projeto da Reforma do Estado, uma vez que essas questões conseguem clarificar o contexto atual da política e do Estado brasileiro.

Palavras-chave: Reforma do Estado. Política de Descentralização. Educação.

Abstract: This article aims to problematize the policy of decentralization of education in the context of State Reform undertaken in the 1990s, using the Direct Money in School Program as an expression. As a research methodology, we adopted a qualitative and bibliographical approach about the object analyzed from the theorists such as Rosanvallon (1997), Nogueira (1998), Casassus (1995), Melo (1997), Andrade (1998), Arretche (1997) among others. Considering the relevance and timeliness of the theme, we emphasize the importance of the problematization of the issues addressed and the need for a broad debate about the repercussions of the fiscal adjustment and all the strategies outlined in the State reform project, since these issues can clarify the current context politics and the Brazilian State.

Keywords: State Reform. Decentralization Policy. Education.

Introdução

Na discussão sobre a Reforma do Estado, o tema da descentralização vem sendo proclamado como um avanço democrático e, nessa perspectiva, toma-se o ideal da participação direta como uma expressão da democracia. Entretanto, como adverte Lander (1999), a descentralização tem “*origens teóricas e políticas diversas, e suas consequências para a democracia não são de maneira alguma unívoca*” (p. 467, grifo do autor). O que significa dizer que a compreensão do que seja uma política de caráter descentralizador poderá estar assumindo a conotação de uma desconcentração, uma vez que são conceitos que se confundem na prática.

Partindo desse pressuposto, inscreve-se o presente artigo, que visa problematizar a política de descentralização da educação no contexto da Reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990. Para tanto, como metodologia de pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa e bibliográfica acerca do objeto analisado, a partir de teóricos como Rosanvallon (1997), Nogueira (1998), Casassus (1995), Melo (1997), Andrade (1998), Arretche (1997) dentre outros, por entender que esses autores tiveram uma produção teórica relevante para a compreensão do contexto político e econômico que forjaram a implementação da Reforma do Estado nos anos 1990.

1 Contexto da Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990

Como mostra a literatura que tem estudado o tema da Reforma do Estado, a partir do final dos anos 1970 tiveram início, no plano mundial, as mudanças no padrão de intervenção estatal, quando os novos rumos imprimidos às economias capitalistas colocaram em xeque o modelo keynesiano de regulação, que se pautava, por um lado, na consolidação de um Estado protetor e, por outro, na constante negociação das relações capital x trabalho (ROSANVALLON, 1997; HARVEY, 1988; IANNI, 1997).

Essas mudanças, por sua vez, passaram a ocorrer como uma maneira de buscar superar a crise, que, a partir dos anos 1970, passou a afetar o mundo capitalista e, por consequência, atingiu o Estado providência que se afirmara nos países

centrais, ou de capitalismo avançado, conduzindo a uma redefinição da relação entre Estado e Sociedade. Nesse sentido, Rosanvallon (1997) afirma que, com a crise do Estado providência, há uma substituição da lógica da estatização por uma lógica particularizada à socialização, à descentralização e à autonomização daquelas relações e, portanto, do modo de atuação do Estado na implementação das políticas públicas.

Embora no Brasil, e nos demais países de capitalismo periférico, o Estado providência não tenha se afirmado, a intervenção estatal na economia e na regulação das relações capital e trabalho tinham levado a um tipo, mesmo restrito, de proteção social com políticas públicas correspondentes (AZEVEDO, 1997). No entanto, devido à nossa participação no espaço capitalista mundial, como país subordinado, fomos também afetados pela crise e pelas soluções implantadas na busca da sua superação. Foi nesse contexto onde a Reforma do Estado brasileiro passou a ganhar centralidade, a partir do final da década de 1980.

A partir da década de 1980, fatores como o desequilíbrio fiscal, desordem das contas públicas, instabilidade monetária foram identificados como geradores da crise, levando a tentativa de ajuste estrutural que foi introduzido na agenda pública nos últimos dez anos do final do século XX.

Nesse contexto, o rebatimento, no campo educacional, dos efeitos da Reforma do Estado¹ tem tido por pressuposto a necessidade de se consolidar um modelo de desenvolvimento que se paute, por um lado, numa sociedade educada e, por outro, numa economia altamente competitiva, de forma que o progresso signifique o modo mais avançado de uma nação produzir. É nesse sentido que o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” registrou a necessidade de “modificar a ação do Estado, de tal modo que sua intervenção reguladora, em cada setor específico, se tornasse eficaz. A intenção central era reconstruir a própria administração pública em novas bases modernas e racionais” (FREITAS, 2000, p. 89). Isso de acordo com o entendimento que a “modernidade” e a “racionalidade” passam a ter no projeto de sociedade do grupo no poder.

É oportuno, nesse ponto, uma referência sobre a distinção que é feita entre a Reforma do Estado e a reforma do aparelho do Estado, essa última também chamada reforma administrativa do Estado. A Reforma do Estado é entendida “dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção

de bens e serviços, para fortalecer—se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17).

Enquanto que a reforma do aparelho do Estado², refere-se a uma orientação do governo para tornar a administração pública mais eficiente e voltada para a cidadania, que é entendida, nesse contexto, como o atendimento ao cidadão-cliente, ou seja, o cidadão sendo aquele que contribui com os impostos e, ao mesmo tempo, como cliente dos serviços estatais.

Neste cenário, os princípios que orientaram a Reforma do Estado na década de 1990 foram: desburocratização, descentralização, transparência, accountability, profissionalismo, ética, competitividade e a ênfase no cidadão-cliente. Além disso, foi eleito o modelo gerencial de gestão, tido como meio de profissionalizar e otimizar os serviços públicos, entre os quais, os serviços de educação.

Em síntese, o discurso do governo apoiou-se na ideia de que o Estado funcionava mal, perdendo sua capacidade de coordenação e que, portanto, precisava, urgentemente, reformar suas bases, sua cultura organizacional e seus procedimentos. Assim, o projeto da Reforma do Estado revelou a necessidade de uma reforma política, trazendo consigo uma nova relação do Estado com a Sociedade. Nesse sentido, segundo Nogueira (1998), a reforma foi identificada como uma forma de “desprivatizar o Estado, de modo a colocá-lo a serviço dos interesses da sociedade, democratizar seu controle e responsabilizá-lo” pelas ações públicas (FREITAS, 2000, p.156).

Entretanto, como nos adverte Nogueira (1998, p. 156), essa é uma visão superficial e redutora da complexidade que envolve o processo de implementação da reforma, pois:

Embora fosse efetivamente uma meta fundamental e inadiável, a reforma da administração só poderia ser efetivada como parte de um projeto mais amplo que, no essencial, trouxesse em si um novo desenho de Estado, um novo método de gestão das atividades públicas, uma nova institucionalidade política, um novo padrão de relacionamento Estado/Sociedade, em suma, a recuperação da esfera pública enquanto tal.

Concordamos com as análises de Nogueira (1998), quando ele ressalta que a orientação mais geral do projeto da Reforma do Estado, implementado

no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, contém traços do neoliberalismo, por defender a descentralização da gestão como uma desresponsabilização, a transferência de atribuições públicas para os setores privados, e outras medidas que beneficiaram o capital e o mercado, aumentando os níveis de exploração e exclusão.

Nessa mesma direção, Silva Júnior (1996), no artigo intitulado “A ideologia da incompetência de outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação”, argumenta que tal como as ideologias de conveniência, a ideologia da incompetência cumpre a função de “despublicizar” o interesse público, de ‘deslegitimar’ o Estado como provedor desse interesse, de ‘desregulamentar’ os organismos do Estado a fim de facilitar a ‘reengenharia’ de seus mecanismos e de seus procedimentos”. Nesse sentido, a ideologia da incompetência diz respeito ao que se convencionou chamar de “neoliberalismo”, e essa por sua vez, refere-se à ideologia da flexibilização que, por seu turno:

Cumprir a função primordial de preparar o terreno para a supressão de garantias institucionais e constitucionais destinadas ao exercício de direitos consagrados pelas lutas históricas dos trabalhadores e de toda a humanidade. Em nome da ‘globalização’ – outra ideologia – e da ‘nova qualificação para o trabalho’ – ainda outra ideologia – flexibilizar significa desempregar e administrar significa desestabilizar. Produzir pode significar simplesmente ‘terceirizar’ (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 75-76).

Em suma, vale a pena ressaltar que, a rigor, pensar numa Reforma do Estado que possa compreender a complexidade da administração pública consiste em não a pensar como algo que dependeria de uma só vontade política ou que a sua realização aconteceria numa única gestão governamental. Isso porque não se deve reduzir a ideia de Reforma do Estado à ideia de uma reforma da administração, pois, a solução para os problemas passa pela “construção de consensos, pactos políticos e projetos e requer o alcance de um equilíbrio dinâmico entre vontade política e razão crítica” (NOGUEIRA, 1998, p.179).

Entretanto, é nesse contexto que têm se inserido as mudanças na gestão das políticas de educação, as quais, por sua vez, se articulam às mudanças nos padrões da regulação estatal e, portanto, das políticas públicas no seu conjunto.

No que se refere à gestão da educação, um dos aspectos que vêm tendo destaque é a ênfase no princípio da descentralização, que se vincula diretamente aos conceitos de democratização, participação e autonomia escolar.

2 Controvérsias acerca do conceito de descentralização: uma introdução

Analisando a temática da descentralização, Abranches *apud* Sato (1993) afirma que a descentralização política requer a democratização do processo decisório, o que prescinde de uma participação e criação de instrumentos de representação da população junto ao governo.

Por outro lado, Tobar *apud* Sato (1993) adverte que a mera transferência de poder, entre as esferas federal, estadual e municipal, não caracteriza um processo de descentralização, pois a “efetivação do repasse de recursos financeiros, mantendo a centralização do conhecimento técnico-científico, só beneficia as unidades locais que tenham um aparelho técnico-científico desenvolvido e, além disso, corre-se o risco de estar favorecendo sistemas clientelistas e personalistas locais”. Em suma, para ele a descentralização é capaz de promover resultados tanto positivos como negativos.

Casassus (1995, p. 84), por sua vez, compreende a “desconcentração” e a “descentralização” como processos distintos, que se relacionam com o modo de exercício do poder nas distintas esferas administrativas:

[...] a desconcentração, reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central, ao mesmo tempo que o outro, a descentralização, é um processo que tende a assegurar a eficácia do poder local. Desta maneira, a desconcentração reflete um movimento cujo sentido é ‘de cima para baixo’, ao tempo que a descentralização refletiria o movimento contrário, ‘de baixo para cima’.

Neste sentido, o autor, ao considerar o movimento da descentralização, adverte sobre a necessidade de se ter como referência o processo de centralização, pois ambos tratam da questão do poder e da forma como a sociedade se organiza:

[...] são processos de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, nos quais há acrescentamento de poder para uns ou decréscimo para outros, onde se incluem ou se reconhecem novos atores e onde surgem outros, ou onde se definem novas formas e áreas de poder na sociedade (CASASSUS, 1995, p. 96).

Portanto, para se entender a descentralização como tema de poder, faz-se necessário perceber o tipo de diálogo social que prevalece numa sociedade. Assim, quando não se reconhece a dimensão do poder nesses processos (centralização/descentralização), passa a se desconhecer também a necessidade de negociação e de mobilização do conjunto das forças ativas na sociedade, bem como o fato de que há uma luta entre estes para conseguir adesão, para que, assim, um dos processos possa vir a se concretizar.

Entendermos, pois, o processo descentralização como um tema complexo implica em compreendê-lo, tanto a partir da delegação de competências e responsabilidades, quanto no que se refere à tomada de decisão na implementação de uma política de Estado e em atentar para a finalidade a que essa se propõe. Nesses termos, na visão de Casassus (1995), o problema, quando se toma a decisão de descentralizar, é que sua dinâmica de execução tende, na maioria das vezes, a fazer dela um fim. Nisso consiste o seu caráter instrumental, ligado a uma ideia de poder, que traz repercussões na gestão da política.

Numa outra forma de abordar a questão da descentralização situa-se a posição de Andrade (1998, p.120), ao afirmar que a Constituição de 1988 consolida a tendência descentralizadora, vigente na pauta de reivindicações apresentada à Assembleia Constituinte. Na nova Carta, chamada de Constituição Cidadã, foi definido o “novo arranjo federativo para o país, com significativa transferência de funções, poder decisório e recursos, do plano federal para estados e municípios”.

Para Andrade (1998), a descentralização deve promover as condições da capacidade de gestão do poder local e ampliar o sistema de tomada de decisões, de modo a aproximar a função pública do cidadão. Entretanto, na prática, os processos de descentralização têm sentidos diferentes. Ora como desconcentração, entendida como municipalização de algumas políticas, ora como descentralização propriamente dita, ou seja, aquela que supõe a democratização da tomada

de decisões em relação a algumas áreas de política social: educação, saúde, assistência social, entre outras.

De uma perspectiva mais ampla, Melchior (1997), com base em estudos sobre o financiamento da educação, ressalta que as experiências vivenciadas nas unidades escolares brasileiras, caracterizam-se muito mais como desconcentração de poder do que descentralização, como proclamado pela política educacional.

Em suas palavras:

As experiências vividas atualmente, que visam a uma maior autonomia da unidade escolar, não podem ser confundidas com o processo de descentralização. Descentralização, no âmbito das esferas públicas, é uma repartição ou delegação de poder que vai das esferas maiores para as menores. Assim, a União descentraliza para os Estados e Municípios e os Estados para seus Municípios. As experiências vividas de autonomia da unidade escolar são experiências de desconcentração de poderes dos órgãos centrais para a periferia, de órgãos da Secretaria da Educação para as unidades escolares. São ainda experiências limitadas pela legislação centralizadora que ainda vigora no país (MELCHIOR, 1997, p. 32).

Nesse sentido, encontramos divergências entre o conceito de descentralização, tal como até aqui problematizado, e o modo como o mesmo está sendo utilizado pelo discurso governamental, e operacionalizado nas medidas de política educacional, concernentes. Essas diferenças podem ser mais bem apreendidas quando articuladas ao contexto mais amplo em que vêm se inserindo as reformas educacionais brasileiras.

2.1 A política de descentralização da educação

O tema da descentralização tem se tornado, de forma notável, pauta de discussão das políticas públicas, e constitui-se um dos aspectos centrais da agenda governamental, ao mesmo tempo em que é uma questão que vem sendo problematizada pelos estudiosos das políticas públicas, e surge no cenário nacional com maior força na década de 1980, dentro do jogo político da democracia em que ele se insere.

É no contexto de redemocratização do país, tendo como pano de fundo a Constituição de 1988, que se estabelece o princípio da descentralização administrativa, passando o município a integrar a Federação, o que leva a associar a descentralização à municipalização (Art. 18).

Durante o governo Sarney, a questão da descentralização ressurgiu articulada ao debate sobre as reformas setoriais e se baseava em propostas voltadas para a construção de uma democracia social no país, contrapondo-se ao extremo centralismo que caracterizou a ação do Estado durante a ditadura militar. Segundo Arretche (1997, p. 142), nesse período se propunha:

A descentralização e regionalização dos programas nacionais de saneamento e habitação; a descentralização, universalização e democratização dos programas de educação básica; o abandono das práticas clientelistas e a municipalização da assistência social como forma de que a prestação de serviços assistenciais equivalesse a um direito de cidadania; a unificação e descentralização de um sistema nacional de saúde capaz de universalizar o atendimento à população.

Naquele momento, entretanto, a descentralização não foi um princípio apenas defendido pelas chamadas forças progressistas. Como enfatiza Melo (1998), os defensores da redução do papel do Estado, os neoliberais, em consonância com as agências internacionais de desenvolvimento, passaram também a defender o princípio da descentralização como um meio de diminuir a ação estatal na prestação dos serviços públicos.

Esse debate influenciou as decisões registradas na Constituição de 1988, bem como as prescrições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996, que forneceram as bases legais para que o governo empreendesse a descentralização.

No âmbito da política educacional brasileira, a partir da década de 1990, destaca-se a elaboração do documento Planejamento Político Estratégico, do MEC (1995-1998), que faz referência ao papel da municipalização desconcentradora e o seu papel político na reorganização da sociedade civil.

É neste contexto em que vai se inserir o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com efeito, foi com o lançamento do projeto “Acorda Brasil, Está na

Hora da Escola”³, em março de 1995, que esse governo iniciou as medidas proclamadas como um meio de “descentralizar” a gestão educacional. O tema da descentralização, nesse contexto, encontrava-se ligado às novas formas de articulação entre o Estado e a Sociedade, em que se salienta a necessidade da Reforma do Estado, que significava aprofundar a democratização, acelerar o processo de descentralização e desconcentração e, sobretudo, ampliar e modificar suas formas de relacionamento com a sociedade, definindo novos canais de participação.

De acordo com Silva Júnior (2004), há um discurso em defesa da transferência de deveres do Estado e dos direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, particularmente naquelas tarefas do âmbito da União. Ou seja, há nesse movimento uma ressignificação da cidadania, que passa de um espaço de usuário do Estado, como no fordismo, para de clientes da instituição que produz a política e a fundação de um novo pacto social baseado nos novos paradigmas econômicos.

Nessa perspectiva, o debate em torno dos fundamentos das políticas descentralizadas constitui, a partir da década de 1990, questão recorrente entre estudiosos da política educacional brasileira. Assim, tentar compreender a complexidade que envolve o processo de centralização e descentralização implica em perceber que existem controvérsias acerca da compreensão desses processos.

No que diz respeito à descentralização da educação, sua manifestação mais expressiva é a Emenda Constitucional nº 14 (EC 14/1996), que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9.424/96.

Neste contexto, no campo educacional foram implantadas medidas de políticas de descentralização da educação, justificadas como meio de possibilitar mais autonomia para a escola e promover melhorias na qualidade do ensino público. Dentre as mudanças implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, destacamos o Programa Dinheiro Direto na Escola⁴ como política de descentralização, que trata da transferência de recursos federais às escolas públicas da rede municipal, estadual e do Distrito Federal do ensino fundamental, como também às organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, voltadas à educação especial. A regulamentação do Programa Dinheiro Direto na escola, ocorreu no período da sua criação, através da Resolução nº 03, de 04 de março

de 1997, que, dentre outras coisas, determinou a constituição de “Unidades Executoras”.

A Unidade Executora a quem cabe receber e gerir os recursos, consiste numa entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar e pode ser criada a partir de uma Associação de Pais e Mestres, de uma Caixa ou de um Conselho Escolar.

Essas e outras medidas se inserem no movimento da descentralização, cujo significado se relaciona com as relações de poder que predominam num determinado contexto social.

Diante desse cenário, trabalhos teóricos (MELO, 1997; ANDRADE, 1998; ARRETCHE, 1999; CASASSUS, 1995), vêm apontando que as experiências de descentralização consistem muito mais em medidas de desconcentração, tendo em vista que a formulação e o controle das políticas públicas ainda continuam centralizadas no poder do governo central, sendo descentralizadas a operacionalização e prestação de contas dos recursos públicos.

Considerações finais

Diante do exposto, procuramos demonstrar que os conceitos de descentralização não possuem apenas um significado, e que a nossa compreensão sobre este tinha por suposto a democratização substantiva das relações entre o Estado e a Sociedade. Essa compreensão, por sua vez, implica no rompimento dos padrões tradicionais da gestão pública, o que envolve não apenas mudanças nas relações de poder entre as instâncias administrativas Federal, Estadual e Municipal, como também entre os atores locais, que devem contar com canais onde possam participar das decisões, num processo de cogestão propiciado pelo alargamento do espaço público (SILVA, 1996; FISCHER, 1993; GENRO, 1996).

Neste contexto, salientamos que a política de descentralização empreendida na educação brasileira, desde a década de 1990, apresenta limites e perspectivas. O Programa Dinheiro Direto na Escola, que vem sendo reformulado desde a sua criação, apesar das críticas que recebe (FRANÇA, 2005; ADRIÃO; PERONI, 2007; SILVA, 2015), é uma política que tem forte presença nas escolas públicas de todo o país e, mesmo com limites financeiros, atende as demandas e necessidades da escola pública.

Notas

- 1 Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, no ano de 1995, anuncia as diretrizes e linhas de atuação da Reforma do Estado brasileiro.
- 2 O “aparelho do Estado” é composto pela estrutura organizacional do Estado, ou seja, os três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e os três níveis (União, Estados e Municípios), por um corpo de funcionários e pela força militar. Num sentido amplo, o “aparelho do Estado” é a Administração Pública.
- 3 Articulado a esse projeto, o governo federal lança a nível nacional o Programa “Dinheiro na Escola”, na época vinculado ao PMDE (Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental). O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) é o órgão responsável pela transferência dos recursos financeiros da União para todas as escolas públicas do país. O Programa justifica-se como um meio de construção da gestão democrática, dentro do princípio de estabelecer a autonomia financeira, administrativa e pedagógica das unidades escolares.
- 4 O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) já sofreu várias alterações desde a sua criação, como, por exemplo, o repasse de recursos para as escolas privadas de educação especial sem fins lucrativos e a ampliação para toda a educação básica pública.

Referências

- ANDRADE, Ilza Araújo Leão de. Descentralização e poder municipal no Nordeste: os dois lados da nova moeda. In: SOARES, José Arlindo (Org.). *O orçamento dos municípios no nordeste brasileiro*. Paralelo 15, 1998.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.
- ARRETCHE, Marta. O mito da descentralização como indutor de maior democratização e eficiência das políticas públicas. In: GERSCHMAN, Silvia; VIANNA, Maria Lucia Werneck. *A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.
- ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 14, n. 40. São Paulo: ANPOCS, 1999.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: São Paulo, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. Centro Gráfico do Senado Federal. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da

República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CASASSUS, J. *Tarefas da educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

FISCHER, Tânia (Org.) *Poder local: governo e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.

FRANÇA, Magna. *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?* Programa Dinheiro Direto na Escola - FUNDEF. Natal: EDUFRRN, 2005. 243 p.

FREITAS, Alexandre Simão de. *A crise do imaginário moderno e as novas tecnologias de regulação do trabalho docente: discurso, conhecimento e poder o Programa Pró-Ciências Pernambuco*. Recife: UFPE, Mestrado em Educação, 2000 (Dissertação de Mestrado).

GENRO, Tarso. O novo espaço público. 21 teses para a criação de uma política democrática e socialista. *Folha de São Paulo*, 09/06/96, Caderno Mais.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1988.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LANDER, Edgardo. Limites atuais do potencial democratizador da esfera pública não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, Nuria C. *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1997.

MELO, Marcus André B. C. Crise Federativa, Guerra Fiscal Hobbesianismo Municipal: efeitos perversos da descentralização?. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Guedes de (Org.). *Política e Contemporaneidade no Brasil*. Recife: Bagaço, 1997.

MELO, Marcus André B. C. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sergio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré/ANPOCS: Brasília, DF: CAPES, 1998.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SATO, Ademar K. Descentralização: um tema complexo. *Texto para Discussão*, nº 314, out. 1993. Brasília: IPEA, 1993.

SILVA, Givanildo da. *O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na Gestão Escolar*. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

SILVA, Leonides Alves da. Para que participação popular nos governos locais? São Paulo: *Instituto Pólis/Instituto Cajamar/IBASE/FASE*, fev, 1996. (Apresentação).

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época, v. 61).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O papel político da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, Ângela; OLIVEIRA, Cleiton de & BUENO, Maria Sylvia Simões. *Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: problemas e perspectivas*. Editora DP&A, 2004.

ROSANVALLON, Pierre. *A crise do estado-providência*. Brasília: UnB, 1997.

recebido em 14 mai. 2017 / aprovado em 31 jan. 2018

Para referenciar este texto:

SANTOS, I. M. A Reforma do Estado e a política de descentralização da educação no contexto na década de 1990. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 125-138, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7409>>.

Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society

Educação a distância: vantagens e desvantagens do ponto de vista da educação e da sociedade

Mayra Martins Santana de Oliveira

Graduada em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia
- UFU, Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN.
Servidora da Prefeitura Municipal de Uberlândia – Uberlândia – MG - Brasil
mayra.mso.udi@gmail.com

Antonio Sergio Torres Penedo

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Docente efetivo do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN - Uberlândia – MG - Brasil
drpenedo@gmail.com

Vinícius Silva Pereira

Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas - FGV
Docente efetivo do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Gestão e Negócios - FAGEN - Uberlândia – MG - Brasil
vinciuss56@gmail.com

Abstract: This article aims to identify the main advantages and disadvantages of distance education for both students and the educational enterprise. The methodological procedure chosen was an exploratory case study aiming at an analysis of how effective this modality can be in relation to other traditional forms of teaching. In the course of the research it was possible to identify that the main advantage for the institution is the increase in the number of students attended. From the student's point of view, the main advantage is the flexibility offered by distance learning courses. It is possible that the distance modality continues to grow steadily, but it still seems utopian to say that at some point in the history of education, face-to-face teaching will become obsolete and thus be totally replaced by EAD. Not all students have the profile required to enter a distance learning course.

Keywords: Distance education. Business. Educational Technologies.

Resumo: Este artigo pretende identificar as principais vantagens e desvantagens da educação a distância, tanto para estudantes, como para o empreendimento educacional. O procedimento metodológico escolhido foi o estudo de caso exploratório visando uma análise do quão eficaz pode ser essa modalidade em relação às demais formas tradicionais de ensino. No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que a principal vantagem para a instituição é a ampliação da quantidade de alunos atendidos. Do ponto de vista do discente, a principal vantagem consiste na flexibilidade oferecida pelos cursos ministrados a distância. É possível que a modalidade a distância permaneça em crescimento constante, mas ainda parece utópico dizer que em algum momento da história da educação, o ensino presencial venha a se tornar obsoleto e, dessa forma, seja totalmente substituído pelo EAD. Nem todos os alunos possuem o perfil necessário para ingressar num curso a distância.

Palavras-chave: Educação a distância. Negócios. Tecnologias Educacionais.

Introduction

In the current scenario experienced, the search for information, rapidity, flexibility, and quality is unceasing. For this reason, both companies and professionals have sought ever more intensely to specialize and adapt to the market required standards. It is in this scenario that today you can come across the increasing range of courses offered at a distance, which are the type of education called distance education or distance learning.

Even with all the requirements encountered by professionals to perform their duties and achieve their place in the sun, people still find it difficult to find the necessary expertise due to the impossibility of attending a classroom course, is the lack of time, by distance or even by the unwillingness to be in the classroom regularly.

Taking advantage of these mishaps plaguing prospective students, educational institutions then saw in this new niche market a lucrative opportunity to undertake and invest.

Distance learning is increasingly present in the current education and thus emerge every year several educational institutions with the promise of distance education quality. There are institutions like the DEAC Distance Education Accrediting Commission, which have the sole function of credit quality educational institutions. The DEAC was founded in 1926, in the United States, to promote the quality of education and ethical practices for distance education mode. She created and regulated standards and accreditation procedures that seek to examine and approve educational institutions the distance.

DEAC is recognized by the US Department of Education as an accrediting institution and has the objective of ensuring a high standard of education in educational institutions. Currently, more than 2 million US students studying in institutions accredited by DEAC.

Today are offered courses in distance education mode for various levels: training for work or popular science, literacy campaigns and also formal education at all levels and fields of the education system, which cover various topics and apparently there are the clientele for all of them. Thus, this study aims to identify the main advantages and disadvantages of distance education for both students and the institution as a teaching mode, as well as the line of business.

This study also aims to answer the following question: has the distance education mode disadvantages and advantages over the traditional teaching method (in person) from the point of view of the method's effectiveness and the profitability of this branch of business?

Educational institutions designed to meet the highest possible demand of students, the most varied audiences and students seeking for flexibility and possibility to qualify without the rigidity found in conventional methods considered. These are the aspects presented in this article, and the research intention is only to present the advantages and disadvantages both for the institutions and for the audience.

1 Theoretical review

In this stage it will be exposed the theoretical knowledge on the subject of the Distance Education and its origin in the early twentieth century, which was acquired by the renowned authors of these areas works. Besides the scientific weight found in the bibliography chosen to support this work, it is also considered relevant to expose the contribution of each author cited in the understanding of the subject mentioned.

There are currently two types of education, namely the presence, also conventional call, to be used for centuries and distance, more recent, but has increased its acceptance every day. Distance education, known acronym to call this type of education is the way of learning which is established by the use of technologies that allow interaction between the student and the teacher, although they are in physical environments and different timelines (MORAN, 1997).

According to an article published in *The Journal*, a North American journal specialized in education, the distance education appeared in the year 1840, year in which Sir Isaac Pitman had the idea of creating professional shorthand writing courses by correspondence. The concept was so successful that within a few years the education programs were already available in the UK, Germany, USA and Japan. In 1900, the first education department by correspondence appeared at the University of Chicago, and in 1911 it appeared in Australia, at the University of Queensland, in the Department of Foreign Studies.

At the end of the 70s, the Open University, located in the UK, has initiated a development phase in distance education, which sent studying materials to its students, such as texts and audio and video, but also completed the study of radio and television broadcasts. In addition, tutors had telephone sessions with their students in order to ensure quality learning. Over the next two decades, the Open University has already had four open universities in Europe and more than 20 around the world.

In the United States, the first institution working with distance learning was the New York State's Empire State College (NYSE) in 1971. According to BIZHAN (1997), NYSE aimed to make higher education more accessible to students who were unable to attend classes on college campuses. The created program provided the entry of several students who did not have the requirements for entering in a traditional university. During this time, professors Charles Wedemeyer and Gayle Childs studied and were responsible for the advancement of research in distance education, which enabled the national and international growth of this type of education.

This type of education has gradually shown its intense increasing relevance because of its social bias, the inclusion point of view brought by the flexibility of the methodology used to those who hitherto could not attend educational institutions for lack of time availability or by the distance of the same, it brings the possibility of access to students who were outside the universities and other institutions, as argued by Preti (1996):

The growing demand for education, not only due to population growth and, above all the struggles of the working classes by access to education, to learn socially produced concurrently with the development of scientific and technological knowledge is demanding changes in the level of function and structure of school and university (PRETI, 1996).

This inclusion becomes more apparent because distance education enable students to establish their own study schedule, and the feasibility of this is provided by classes taught via the internet, most of the time, and through other media. The learner autonomy in the face of distance education methodology makes it possible that it has a chance to join various categories of courses such as graduation, graduate, technical courses, vocational and further training (MAIA; MATTAR, 2007).

Another striking feature of distance education is the presence of tutors, which act as teachers in the learning process. The tutor responsible for mediation must take place between teacher-student and student-student. According to Perrenoud (2000), more than simply teaching the tutor's role is to get the student to learn, and it is extremely relevant.

As in any line of business, there are several problems that must be faced by students and educational institutions when it comes to distance education. According to Valentine (2002), the problems in distance education are of internal and external order and include among them: 1) The quality of education itself, which is also a factor to be overcome in traditional education; 2) The hidden costs, which often are not classified correctly and may generate future problems; 3) Misuse of technology, and this problem is relevant to educational institutions and students; 4) The attitudes of teachers, who cannot adapt to the ways of teaching required by distance education and 5) The attitudes of students, who must be more committed than the students of traditional teaching.

Besides the aspects related to education and the effectiveness of this type of education, it is also interesting to note the distance education from the perspective of the line of business and entrepreneurship.

Baron and Shane (2007) define entrepreneurship as a business area aimed at innovation, whose actions are performed by specific individuals, which seek to identify means to put their ideas into practice by identifying an opportunity. In addition, the entrepreneur should be equipped with skills to manage the new business and project.

Entrepreneurship is now socially better accepted and being an entrepreneur is an option respected by the population. The media also contributes positively to this social dynamic, particularly for the attention and prominence it gives to successful cases, such as cases of leaders and entrepreneurial spirit that some people manifest. Thereby promotes the enterprise, making it a socially acceptable option. (FERREIRA; SANTOS; SERRA, 2010, p. 18).

Entrepreneurship education is growing and it is very important for the continued development of current modes of teaching and Education Entrepreneurs is a community that believes that. The Education Entrepreneurs is a global and

diversity community that has a photo enhancing the quality and results of education from the leverage entrepreneurship in education. It was founded by the Bill & Melinda Gates Foundation and assists entrepreneurs who wish to invest in education, through a set of programs that help in creating your business by creating learning events, providing materials that deal with the subject and global network of community leaders who help in the development of this type of business.

As seen, more and more increases the number of projects in education, and this fact is even more remarkable in the distance education mode. This is because today the low-income people have entered the labor market, which ultimately enable a series of new business. Thus, the demand for the formation of new professionals as well as retraining for those who crave a replacement market has been growing. It is in this favorable wave that several entrepreneurs decided to invest in distance education and how profitable this business is to allocate investments.

However, the idea that distance education is more cost-effective than traditional teaching is not an unanimity among the subject experts. According to Dr. Lenn Annetta (2004), from the State University of North Carolina (USA), administrators of educational institutions are investing all their resources in distance education to control the overall institutional costs, however, such an attitude is risky. They believe that distance education costs are lower than traditional education costs, but due to high wear and high dropout rate in this mode, the cost per student ends up being the same or even more than traditional teaching costs. According to analyses carried out, the dropout rate in distance education reaches 35% of students, while in the traditional teaching that content is only 20%. If calculated all costs in distance education, as the cost of time, experience, the necessary technology, among others, the modality of distance education, high-quality being, will have the same or higher cost per student of physics school.

According to Litwin (2001), the development of distance education contributed to the implementation of various aspects of education, such as training courses, job training or popular science, literacy campaigns and also formal education at all levels and fields of education system. Such flexibility in this mode favors more investment in this sector, because the educational institution has enough possibilities in case there is the need to adapt to market changes.

In this respect it is possible to note that distance education has emerged as a way of adapting to a new scenario in which it was realized that this trend was needed in order to meet a large but untouched demand: people who did not attend

the face to face or presence courses for various reasons, including lack of time. According to Covey (2002), to anyone reaches the long-awaited adaptation for an organization to change, it is essential that this bid up all its flexibility and speed, because if professionals and companies are able to fit in a quick way, more time will have to adjust to the consequences triggered.

According to Caldas and Amaral (2002) it is necessary to learn to project the future and prepare for it, but the instability brought by this adjustment period eventually trigger a climate of insecurity in people. This statement may be sufficient to explain why so many people still strongly refute the distance education mode and judge negatively their effectiveness.

2 Materials and methods

We used the qualitative research method to produce this article and to analyze data because, as emphasized by Neves (1996), this differs from quantitative research at several points, for example, in the matter of following rigorously a previously established plan (based in defined assumptions and variables that have an operational importance). Qualitative research seeks not enumerate or measure events throughout its development and therefore does not enjoy statistical instruments. And still:

[...] Part of issues or focus of broad interests, which will define as the study progresses. It involves obtaining descriptive data about people, places, and interactive processes through direct contact with the researcher studied the situation, trying to understand the phenomena according to the subject's perspective, that is, the participants studied the situation. (GODOY, 1995, p. 58).

To achieve the proposed objective, it was used the literature of various scholars and researchers on Distance Education providing data collection through the in-depth study by the observation of concepts and opinions. It has also conducted a survey of the main institutions currently working with the subject, and some to evaluate the quality of teaching and other to encourage entrepreneurship in education.

The chosen methodological procedure was the case study of the Distance Education. This exploratory case study sought to analyze how effective Distance Education can be compared to other traditional forms of education, from the point of view of education and the profitability of this line of business. The operation, according to Cooper and Schindler (2016), is particularly useful when researchers do not have a clear idea of the problems they will face during the study.

Assimilation behavior of a phenomenon is essentially an exploratory activity in which the main objective is to refine the idea of research to facilitate a wider search (KERVIN, 1992). Given this premise, the stage of data collection can be considered as a preliminary investigation as Emory & Cooper (1991), constituting an essential method in conducting the research.

3 Results analysis

The distance education in Brazil has gone through some periods of stagnation due to lack of public policies in this sector. But there is also a remarkable breakthrough and successful path identified in this type of education.

Although distance education has been widely publicized and joined by a large portion of the population recently, in Brazil studies show that a little before 1900 it was possible to find ads in Rio newspapers which offered professional training via correspondence. However, the courses were not taught by institutions, but by private tutors. In the first twenty years of installation of this type in the country, teaching materials were distributed by mail and there was only a single level of education: vocational.

From 1923 on it was possible to find a learning program on the radio through private initiatives. In 1936 the institution had to give the station the Ministry of Education and Health for failing to meet the requirements of government. Soon after, several other institutions have decided to use the radio as well as learning binding way by setting the second half of Distance Education.

After that records of this type of education were found through what was called educational cinema, or also educational television, which exists until nowadays. With the advent of computers and the internet, however, the distance education was consolidated and began to expand worldwide.

Several institutions have been offering distance learning courses via the Internet and the government, in turn, began to engage in the creation of laws that were applicable to Distance Education, whose effectiveness has gone through several periods of advances and setbacks, but that is in constant development. With the creation of the Open University of Brazil, whose definition can be understood as a consortium of public institutions of higher education, the access to higher education has become more popular and comprehensive.

This brief history of the development of distance education in Brazil tried to report in a fairly succinct and objective way more than a century of many events incurred in this sector, in order only to familiarize the reader about the importance of this study.

Through the methodology used was possible to identify the main strengths and weaknesses of this type of education for both the students and the institutions, which goes against the objectives and research problem mentioned at the outset, as follows below.

3.1 Benefits for students

Among the numerous advantages brought by distance education to students who use this modality to acquire knowledge and learning aims, a survey was done of the main, namely:

- Flexibility: many students look for distance education courses just because they cannot or do not want to expose themselves to the rigidity required in physical classroom courses. In this sense, the flexibility offered by distance mode is configured as a great advantage;
- Content availability: in most courses offered on site, the student attends classes that are offered only once and must write down and find other means for the given content is saved for future reference. In classes taught at distance, however, the content (usually recorded on video and audio) is available to the student for this review whenever necessary;
- Low cost: you can find on the market courses offers in various levels of education with much lower prices compared to the prices of traditional classroom courses;

- Studying at home at any time you want: one of the factors that made the distance learning courses a success is exactly the fact that many students belonging to the target audience are already in the labor market and seeking thereof to qualify for new requirements. Accordingly, the lack of rigidity concerning time and study site may also characterize an advantage of the distance education for students from the standpoint.

3.2 Disadvantages for students

Although proved very advantageous, the distance education has also some biases contrary to learning. Among these was conducted a survey of some major, namely:

- You must have discipline: excessive flexibility can also represent a disadvantage to students who do not have enough discipline to be able to meet the required activities without the presence of a teacher to guide and supervise often;
- Do not take the teacher to take questions at the very moment they arise: in regular classes, students can have the opportunity to ask questions in the very moment they arise, while in distance courses that does not happen so easily, causing the student to save his questions for some future time meeting or another contact with tutors and teachers.

3.3 Benefits for the educational institution

Just as it is possible to identify negative and positive points of distance education from the point of view of the students who attend this type of education, such analysis was also performed according to the understanding of the institutions offering distance education in its various educational levels. Let's see first the main advantages detected:

- Lower cost: with distance education the institution can meet a wider audience of students using the same or fewer resources than traditional

courses because the courses have a much larger number of students than in conventional classrooms, which ends up resulting in the decrease of the institution costs;

- There is no need for a physical space: the need for a physical space in classroom courses ends up generating a series of bureaucratic and costly processes, such as the need for business license and adjustments in physical facilities. The distance learning courses eliminate this need because the classes can be taught in virtual environments and other contacts that are relevant between student and institution can also be made between this and other non-personal means;
- A single class (video) serves to several classes: in the case of regular classes, the teacher must teach the same class for various classes at varying times. In distance education, the teacher and tutor have their lessons recorded in video format, for example, and the institution offers these videos to students, or the teacher teaches the content once. There is a need to record a new video just to update the content.

3.4 Disadvantages to the educational institution

Not only advantages were found, but also some weaknesses in relation to the viability of maintaining a course in a non-traditional way by the educational institutions:

- As for learning: the institution may end up losing its quality when in classroom mode the student has no opportunity to contribute more actively in the preparation of lessons. During conventional classes, students can contribute with their experiences, questions and considerations and thus make the class take different paths. While in the class distance, the student gets ready the teacher's speech and is unlikely to change the parameters set by the recorded lectures. Thus, it may be that the student stays with questions that are not taken at the exact moment they arise and still presents difficulties in terms of content, in many cases, the teacher does not even take notice;

- Feedback student takes longer: in traditional classes the teacher gets feedback immediately, which does not happen in non-face classes. Therefore, the teacher takes longer to be aware if the student has obtained or not an efficient learning;
- Master of Education: the vast majority of teachers has both academic and professional experience, training to teach regular classes and are already used to this mode. This may generate some difficulty for teachers to teach classes of action at a distance;
- Cultural aspect: despite distance education has already been spread throughout the world and has an ever-increasing culture, Brazil is still very focused on classroom courses, and many students still have certain prejudice with this mode of teaching and believe distance courses are ineffective when compared to classroom courses.

4 Discussion and considerations

During the research, it was identified that the main advantage for the institution is precisely the fact that the distance learning enables service to a greater number of students, which would not be feasible to happen in the classroom mode if the intention was to maintain the quality of service. To the profitability of this type of education, it is necessary to pay attention to that. The overall costs of distance education are actually lower than those of traditional education, but the cost per student can be the same or even higher. The reason is correlated with the quality of the teaching provided. A poor-quality program will have a high dropout rate, and this will not reduce the costs if most of them are considered fixed. At the end, the cost per student will be greater than in traditional school, even if the total cost is not, due to the smaller number of students present and active in the distance education programs. Because of this, a constant assessment of the costs and the quality of such education should be carried out by educational institutions.

From the student's point of view, the main advantage is the flexibility offered by the distance courses, because there is no need for the frequency to the physical space (classroom) and thus the student can attend classes when still residing in a city or when in another city. The student also has the opportunity to develop activities in his own time, when he wants or can do it.

It is possible that the distance mode remains constantly increasing, but it still seems utopian to say that at some point in the history of education, classroom teachings will become obsolete and thus be completely replaced by distance education. This is because not all students have the necessary profile to join a distance learning course, but rather have the need for physical space, with conventional classes so they can absorb the content.

For future studies, it is suggested to do a survey through questionnaires applied to students of distance education to enable them to assess and expose their judgment on the process. In another moment it still can be examined systematically whether there are discrepancies between the management of classroom courses and distance learning courses and in which mode remains the greatest challenges.

References

- ANNETTA, Lenn. Investigating the relationship between cost, reach, and richness in distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 7, n. 4, 2004.
- BARON, Robert A.; SHANE, Scott A. *Empreendedorismo: uma visão do processo*. Cengage Learning, 2007.
- BIZHAN, Nasseh. *A brief history of distance education*. Occasional paper. Ball State University, 1997.
- CALDAS, Ricardo Wahrendorff; DO AMARAL, Carlos Alberto A. *Mudanças, razão das incertezas: introdução à gestão do conhecimento*. Editora CLA, 2002.
- COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de pesquisa em administração*. 12. ed. McGraw Hill Brasil, 2016.
- COVEY, Stephen R. *Liderança baseada em princípios*. 2. ed. Elsevier Brasil, 2002.
- EMORY, C. William; COOPER, Donald R. Business research method homework: Irwin. *Evans, J*, 1991.
- FERREIRA, Manuel Portugal; SANTOS, João Carvalho; SERRA, Fernando Ribeiro. *Ser empreendedor, pensar, criar e moldar a nova empresa*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- KERVIN, John B. *Methods for business research*. Harper Collins, 1995.
- MAIA, Carmem. Mattar, João. *ABC da EaD: a Educação a Distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2007.

LITWIN, Edith. *Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. *Ciência da informação*, v. 26, n. 2, 1997.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Utilizar novas tecnologias: 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRETI, O. *Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT. 1996.

recebido em 9 ago. 2017 / aprovado em 31 jan. 2018

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, M. M. S.; PENEDO, A. S. T.; PEREIRA, V. S. Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 139-152, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7661>>.

Inclusão de recursos tecnológicos digitais nas práticas docentes: uma intervenção pedagógica visando à formação de professores

*Inclusion of technological resources in the teaching practices:
a pedagogical intervention aimed at teacher training*

Cristina Pureza Duarte Boéssio

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS – Brasil
cristinapdb@hotmail.com

Juliana Brandão Machado

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, RS – Brasil
julianamachado@unipampa.edu.br

Tatiane Mena Silveira Melgares

Mestra em Educação. Professora da rede municipal e estadual de ensino, Jaguarão, RS - Brasil
tatitimenam@gmail.com

Resumo: Este estudo teve como objetivo principal dar dinamicidade ao uso de recursos tecnológicos digitais para qualificar as práticas docentes, por meio de uma intervenção pedagógica desenvolvida em uma escola municipal de ensino básico situada no município de Jaguarão/RS. A intervenção se deu a partir de encontros de formação, propostos às professoras dos anos iniciais, realizados na escola, durante o ano de 2014. Nesses encontros, as professoras tiveram contato com os recursos tecnológicos digitais durante um determinado período do ano letivo. O procedimento metodológico foi o da proposta da intervenção ancorada em dados qualitativos apontados pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo e baseada na metodologia de projetos de intervenção. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista. A realização deste trabalho de pesquisa-intervenção favoreceu o contato das professoras com os recursos tecnológicos disponíveis na escola para que pudessem, a partir desse conhecimento, agregá-los às suas práticas docentes.

Palavras-chave: Recursos tecnológicos digitais. Formação de Professores. Intervenção pedagógica.

Abstract: This study aimed at providing dynamism to the use of digital technological resources to qualify the teaching practice through a pedagogical intervention carried out at a municipal primary school located in the town of Jaguarão/RS. The intervention occurred through training meetings proposed to teachers in the initial years of school, carried out at the school, in the year of 2014. At these meetings, the teachers had contact with the digital technological resources during a determined period along the school year. The methodological procedure was the one of the proposal of intervention based on qualitative data pointed out by the subjects directly involved in the process and based on the methodology of intervention projects. The Data was collected through interviews. This research-intervention work favored the contact of the teachers with the technological resources available at the school so that they could, after acquiring such knowledge, add it to their teaching practices.

Keywords: Digital technological resources. Teacher training. Pedagogical Intervention.

Introdução

O presente artigo apresenta uma pesquisa-intervenção desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação, oferecido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão/RS. A proposição de uma intervenção pedagógica é o objetivo principal do curso. O projeto de intervenção foi construído a partir das ideias discutidas por Damiani (2013), pois a autora, apud Gil (2010), aponta que:

as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (DAMIANI, 2013 apud GIL, 2010, p. 58).

Tal proposição teve como finalidade principal a inclusão de recursos tecnológicos digitais na gestão das práticas docentes das professoras dos anos iniciais na escola. Essa ideia surgiu a partir da seguinte constatação: as aulas com os anos iniciais ficavam mais atraentes, e os alunos apresentavam-se mais receptivos às propostas pedagógicas nas quais eram incluídos recursos tecnológicos. A partir dessa observação, buscamos autores que discutem a formação continuada de professores e, mais precisamente, a utilização de recursos tecnológicos nas práticas docentes.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa-intervenção, a fundamentação teórica, a análise dos dados obtidos durante o trabalho e as considerações finais.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa foi do tipo intervenção, proposta por Damiani (2013), que explicita a nossa atuação como pesquisadoras dando um caráter investigativo ao desenvolvimento dessa ação interventiva. Nesse sentido, utilizamos instrumentos de coleta de dados que auxiliaram a realização da intervenção na escola em que aconteceram os encontros de formação de

professores. O primeiro instrumento foi a entrevista semiestruturada com a qual buscamos saber quais eram as dificuldades e necessidades das professoras em relação às tecnologias digitais, já que poderiam estar presentes em suas práticas na sala de aula. O segundo instrumento de coleta de dados foi o questionário, elaborado com questões objetivas de múltipla escolha e versando sobre o uso de recursos tecnológicos digitais.

É importante destacar o contexto no qual aconteceu a intervenção. No ano de 2014, a escola contava com cerca de 160 alunos, 24 professores e três funcionários. No turno da manhã, havia cinco turmas (do 6º ao 9º ano). Na parte da tarde, seis turmas, desde a Educação Infantil até o 5º ano. Atualmente a escola mantém essas mesmas características quantitativas em relação aos recursos humanos.

A equipe diretiva era composta pela diretora, vice-diretora, supervisora e duas orientadoras educacionais. Cerca de 50% dos professores com o curso de licenciatura plena, e o restante com cursos de licenciatura, além de especializações em áreas afins. Para esse grupo de professores foram proporcionados encontros de formação nos quais foram abordadas as seguintes temáticas: uso do projetor de imagens, vídeos da internet, jogos disponíveis no sistema Linux do laboratório de informática da escola (jogos de alfabetização e de matemática), trabalho com imagens, sites de pesquisa na internet e sugestões para trabalho com as redes sociais.

Tecnologia e práticas docentes na escola

Para colocar em prática possíveis estratégias que poderiam contribuir com o trabalho docente, fizemos um diálogo com autores que discutem a temática da inclusão da tecnologia nas práticas escolares, a fim de relacionar o objetivo principal dessa intervenção com a teoria propriamente dita.

Consideramos, também, a relevância de trazer os conceitos de tecnologia ao longo da pesquisa. Inicialmente, assumimos a ideia de Kenski (2011, p. 25), segunda a qual “o conceito de tecnologias é variável e contextual. [. . .]. O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso”.

Nesse caso, compreendemos que Kenski (2011) aponta para a ideia de que a definição do termo tecnologia pode modificar-se de acordo com o contexto no

qual se encontra e pode, também, gerar novos conhecimentos de acordo com a forma pela qual é usado, ou seja, de acordo com a sua operacionalização. Tal concepção nos induziu a refletir sobre a presença de recursos tecnológicos digitais na escola, os quais, se não provocarem mudanças no sistema de ensino, não passarão apenas de invenções colocadas no espaço escolar sem uma finalidade clara e dinâmica.

Perante os recursos tecnológicos digitais que utilizamos diariamente, como o celular, o *smartphone*, o computador, por exemplo, nota-se que a sociedade está se direcionando para caminhos diferentes que levam a um maior conhecimento e, assim, desenvolvendo novas teorias sobre o aprender. A contemporaneidade está profundamente marcada pela experiência da virtualidade, que reitera os princípios da sociedade em rede, com alterações nas vivências do tempo e do espaço, estabelecendo uma nova cultura, a cibercultura, vinculada à ideia de conexão (CASTELLS, 1999; LEVY, 2007). A rede é o conjunto de nós que nos interliga, e se faz presente no cotidiano: as várias formas de nos comunicarmos, as instituições bancárias, ou as próprias matrículas para o ingresso no ensino público estadual e também nas universidades, por exemplo. Diante disso, a escola não deveria ficar indiferente a essa realidade, já que o currículo precisa estar ligado à vida dos alunos, fazendo sentido e estando contextualizado efetivamente, pois, como afirma Demo (2008, p.29),

[. . .] enquanto a escola persiste em manter sua linguagem arcaica, as novas tecnologias assomam com novos textos digitais, mais animados, coloridos, plásticos, interativos (DEMO, 2007b). Para as crianças que sabem lidar bem com o computador em casa, a escola é a própria chatice, principalmente porque não conseguem perceber em suas vidas a importância do que se faz nela.

De acordo com o autor, a escola ainda é permeada por práticas docentes que funcionam com recursos usados há muito tempo como, por exemplo, o quadro, o livro didático e os materiais escolares mais simples, lápis e caderno. Isso não quer dizer que tais instrumentos não tenham mais validade. Atualmente, porém, o autor observa que as crianças têm contato com outros que ultrapassaram aqueles do século passado. Essa mesma ideia é corroborada por Sibilia (2012, p.67), quando sinaliza que os

dados desse tipo são divulgados e comentados quase que diariamente na imprensa, temperados por cifras assustadoras que ilustram o “fracasso educacional” contemporâneo, sugerindo que o instrumental escolar se encontraria em decadência, não só por haver perdido a eficácia no cumprimento de suas metas específicas, mas também por ter cada vez menos sentido para boa parte de sua clientela.

Diante disso, a escola torna-se sem atrativos para os alunos, os quais, mesmo com pouco acesso aos dispositivos móveis, têm televisão em casa; os pais possuem *smartphones* ou frequentam *lan houses*, como acontece com os estudantes da comunidade na qual realizamos a intervenção. Torna-se necessário, então, uma postura pedagógica que procure contemplar o uso de tais recursos no cotidiano de sala de aula, colaborando com os processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme Moran (2007, p.7), “a escola, principalmente a partir da 5ª série, fica fragmentada, compartimentada. As disciplinas estão soltas, falam de assuntos sem ligação direta com a vida do aluno. Muitos professores estão desmotivados”. É possível perceber que esse afastamento surge no momento em que o professor planeja suas aulas desconectadas da realidade. Melhoraria sua prática desenvolvendo, em sala de aula, atividades que podem ser trabalhadas através do uso do computador, presente na escola, tanto nos laboratórios de informática como através do *netbook* que os alunos da rede estadual, no caso do Rio Grande do Sul, dispõem atualmente, já que, como afirma Braga (2013), chegam à escola com outras habilidades para desenvolverem-se cognitivamente, por exemplo.

Segundo Braga (2013, p. 58), “o aluno também mudou e hoje ele traz para a escola novos tipos de habilidades leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar”. É possível perceber que a previsão da autora já é uma realidade, visto que os diversos tipos de recursos tecnológicos estão presentes no cotidiano das crianças de várias classes sociais. Partindo da ideia de que a educação fundamental deve ser aquela que ofereça um desenvolvimento integral, não há como ignorar a tecnologia – que está disponível na escola para alunos e professores. As ideias de Demo (2008), que sinalizam sobre as práticas docentes articuladas com recursos restritos aos antigos materiais didáticos e que não fazem parte da realidade do aluno, acordam com o pensamento de Moran (2007), que aborda a questão do ensino composto por disciplinas fragmentadas, e também

vão ao encontro do que aponta Braga (2013), sobre as novas aptidões leitoras dos alunos de diferentes grupos sociais. Para complementar Braga e Moran, trazemos as ideias de Grinspun (2009, p.44), quando afirma que:

a utilização das tecnologias com sua dimensão interativa mostra que a educação tem que mudar para que o indivíduo não venha a sofrer com lacunas que deixaram de ser preenchidas porque a educação só estava preocupada com um currículo rígido voltado para saberes e conhecimentos aprovados por um programa oficial.

Para colocar, efetivamente, em prática essas sugestões, ponderamos que se faz necessária a formação do docente com essa finalidade, bem como a própria troca de experiências entre os professores sobre os recursos tecnológicos disponíveis na escola e por eles utilizados nas suas práticas. Assim sendo, não basta que as instituições de ensino disponham de recursos tecnológicos, como laboratórios de informática modernos, computadores portáteis, lousas digitais, se o professor não possuir o preparo para aplicar esses recursos em sala de aula. Pensamos que seja importante que a escola, de forma geral, incorpore a ideia de utilizar tecnologia digital nos processos de ensino e de aprendizagem. Leite e Sampaio (2004, p.72) advertem: “para que a escola não perca seu significado e lugar social, não se pode, portanto, continuar ignorando a questão da tecnologia na formação do professor”.

Nesse sentido, um dos agravantes em relação ao uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas é o fato de os professores não obterem o preparo técnico e pedagógico necessário para usá-los de forma significativa, ou seja, o acesso a eles existe, o que falta é qualificar o docente. Entendemos, na mesma perspectiva de Demo (2008), que a escola, no momento atual, carece de professores que reconheçam o avanço tecnológico no que se refere às novas formas de comunicação, por exemplo. Segundo esse autor, “torna-se urgente procurar alternativas para além da atual rotina escolar”. (DEMO, 2008, p.5). Isso significa ser imprescindível que os professores pensem a possibilidade desse avanço ser um caminho sem retorno e consigam trabalhar a sua capacidade crítica para com os recursos tecnológicos tão presentes no seu cotidiano.

A escola não deve ignorar as tecnologias, ou entrar em conflito com elas, pois, assim, estará usando uma linguagem muito distante dos jovens, deixando

de ser um espaço social e afastando esse jovem cada vez mais do espaço escolar, tornando-o um fator de desigualdade, dentre tantos discutidos contemporaneamente. Já o professor precisa assumir o papel de mediador entre o aluno e a tecnologia, como uma forma de aproximá-lo da escola através desses recursos que, conforme Kenski (2011), são “baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimentos, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, [...]” (2011, p. 28). A seguir passamos a relatar algumas reflexões sobre formação de professores e as tecnologias digitais.

A formação de professores para o uso das tecnologias digitais na escola

Assumindo a ideia já defendida de que os professores precisam de formação técnica e pedagógica para incluir em suas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos digitais, consideramos relevante tematizar a formação continuada do professor.

Cabe aqui enfatizar que a percepção de que o professor pode desempenhar o papel de mediador diante dos recursos tecnológicos presentes na vida do aluno e na escola desmistifica a ideia de que serão substituídos pelos computadores futuramente. Pensamos que o senso crítico e o exercício de interpretar dados em geral são processos que se desenvolvem na interação entre os indivíduos, ou melhor, na relação professor/aluno. E essas relações podem ser discutidas nos momentos das formações continuadas proporcionadas pela escola e suas mantenedoras. Porém essas formações quase sempre acontecem de forma esporádica e distante do contexto escolar. Na perspectiva de Imbernón (2010, p.40),

atualmente são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora que tudo isso não existe.

Conforme aponta o autor, as formações continuadas deveriam acontecer como algo que prossegue a partir do contexto particular de cada situação, ou seja, cada escola possui suas peculiaridades e dificuldades a serem atendidas, por isso poderiam ser planejadas e pensadas a partir das necessidades de cada contexto escolar. Desse modo, a realidade escolar pensada a partir das práticas docentes nela inseridas, seria o ponto de partida para planejar e pensar em formações continuadas de professores bem como em programas de formação docente, tão importantes no espaço escolar. Ainda segundo Imbernón (2010, p.47), “a formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação, os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos [...]”. Na mesma perspectiva, quanto aos programas de formação docente, Garbin (2014, p.38-39) argumenta que:

trata-se, muitas vezes, de programas criados de maneira distante da realidade escolar, o que pode desencadear uma resistência, por parte dos professores, aos saberes que são produzidos pela universidade. Ao julgarem que os conhecimentos acadêmicos pouco ou nada contribuem para o seu trabalho docente diário, os professores rejeitam as propostas didáticas, curriculares e teóricas que recebem da comunidade acadêmica.

Assim, entendemos que os autores não descartam a formação que incentive o professor a buscar e conhecer novas teorias para considerá-las, ou não, como um conhecimento novo, mas sugere que a formação potencialize o que já está posto como uma necessidade, em cada contexto escolar. Dessa forma, tornar-se-ia válido e motivador o professor ter a oportunidade de dar seguimento ao seu processo de formação continuada, enquanto docente, do que apenas fundamentar, acumular e abordar novas teorias que poderão, ou não, fazer a diferença na sua prática cotidiana na escola.

A formação continuada de professores poderia ser percebida, por quem as organiza, como um ponto de chegada, já que poderá ter melhor efeito se partir da motivação do professor e não, por exemplo, de algo imposto e programado para apenas uma semana de cursos de formação. Geralmente é assim que as mantenedoras das escolas planejam os cursos para os professores. Porém, é razoável concordarmos que a motivação é algo que surge de dentro para fora, que parte

do sujeito a partir de uma necessidade. Cortella (2014) afirma que “não é possível motivar alguém, mas pode-se estimulá-lo para que ele se motive. E, portanto, que ele mesmo abra essa porta” (2014, p.71). Assim, diante da perspectiva de o professor estar motivado para aderir à formação continuada, reiteramos que essas formações devem ser pensadas a partir dos sujeitos que dela vão usufruir, pois, no caso do uso das tecnologias digitais, por exemplo, é importante ressaltar que os professores, em sua maioria, não são nativos digitais.

Demo (2008, p.40) diz que:

[...] o problema mais agudo é que traduzimos na formação permanente os mesmos vícios da original, encurtando os cursos a alguns dias ou menos, em ambiente marcadamente instrucionista. As regras são as “semanas pedagógicas”, que dificilmente duram uma semana e se organizam em torno de palestras ou coisas similares. [...] Oferecem-se aos professores tais eventos na expectativa de que isso repercuta na aprendizagem escolar. Na prática os professores retornam da semana pedagógica, tudo na escola continua como antes, principalmente continua a mesma aula.

A ideia do autor reforça a nossa intenção de ter oferecido aos docentes formações que foram acontecendo durante um período ano letivo de 2014 para, assim, transcorrerem como um processo de formação, e não apenas como uma proposta descolada da prática pedagógica. Além dos temas terem sido pensados a partir da fala dos professores em entrevista e questionário por eles respondidos, nos encontros de formação houve a interação dos docentes com os recursos tecnológicos digitais elementares, disponíveis na escola.

A formação de professores na escola: apresentação e análise dos dados obtidos na intervenção

A ideia de proporcionar encontros de formação das professoras dos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando C. Ribas, com os recursos que dispõe ao seu quadro de docentes, foi construída através dos apontamentos e relatos das professoras, obtidos na coleta de dados desta

pesquisa: “Nas minhas aulas costumo utilizar *data show*, computador, câmera fotográfica, recursos midiáticos como revistas, jornais, tudo é importante para a aprendizagem dos alunos como forma de material pedagógico” (Professora 3). Este relato sintetiza as falas encontradas no início da formação. A partir dessas informações, selecionamos os seguintes temas: uso do projetor, vídeos da internet, jogos disponíveis no sistema *Linux* do laboratório de informática da escola (jogos de alfabetização e de matemática), trabalho com imagens, sites de pesquisa na internet, sugestões para trabalho com as redes sociais, trabalho com o *Power Point* e *Impress(Linux)*.

Primeiramente, vamos comentar os encontros de formação na escola que tiveram como objetivo principal a experimentação técnica de recursos tecnológicos digitais, por parte das professoras, como, por exemplo, a instalação e o uso do projetor, a técnica de salvar vídeos e imagens disponíveis na internet e também algumas orientações sobre pesquisa na web.

Esses momentos, nos quais as professoras experimentaram efetivamente tais ações, salvando vídeos em seus computadores portáteis e observaram a técnica de instalação do projetor de imagens da escola, foram considerados propostas acessíveis de acordo com seus próprios relatos. Todas as professoras pesquisaram pelo menos um vídeo que poderia ser utilizado em sala e o salvaram em seus computadores portáteis, e em seguida, ressaltaram a facilidade da técnica. Essa ideia vai ao encontro de Kenski (2011, p.44), ao considerar que:

Uma vez assimilada a informação sobre a inovação nem a consideramos mais como tecnologia. Ela se incorpora ao nosso universo de conhecimento e habilidades e fizemos uso dela na medida de nossas possibilidades e necessidades.

Durante o período das formações, foi possível, inclusive, registrar algumas aulas das professoras que fizeram uso de vídeos projetados em slides para as suas respectivas turmas de alunos dos anos iniciais. Observamos, então, que esses momentos de efetiva prática dos professores em sala de aula foram ao encontro da proposta de intervenção, sustentada pelas reflexões que aconteceram na escola, e geraram algumas práticas pedagógicas inovadoras.

Desse modo, as professoras experimentavam, de forma prática, as técnicas propostas, para, assim, caracterizar esses momentos como de formação efetiva

de ações que, até então, lhes pareciam difíceis, como foi colocado por algumas, na entrevista: “Para mim foram ótimas essas formações, pois me proporcionou como trabalhar alguns itens no computador, por exemplo: trabalhando imagens, textos utilizando os efeitos de design, animação e escrita em cima das imagens” (Professora 1).

Dando seguimento às atividades de formação continuada na escola, citamos, a seguir, alguns resultados surgidos a partir de temáticas que visavam a sensibilizar as professoras sobre o uso pedagógico de alguns recursos tecnológicos digitais. Mencionamos, então, os jogos do sistema Linux relacionados à alfabetização e ao raciocínio lógico, o trabalho com imagens e também com as redes sociais, especialmente o *Facebook*.

É importante relatar que o uso do laboratório de informática da escola foi uma reivindicação da equipe diretiva, relatada em entrevista durante a coleta de dados. Por isso, julgamos que uma forma de responder a essa solicitação seria trabalhar com as professoras os jogos pedagógicos digitais disponíveis nesse laboratório. Para essa iniciativa, ancoramo-nos no que diz Moran (2000, p.98): “os jogos são oferecidos com a finalidade de lazer. Podem vir a permitir a utilização com o uso educacional, se forem integrados a outras atividades propostas pelo professor”. Nas Figuras abaixo, apontamos dois exemplos de jogos explorados no sistema Linux: “Simão diz Blinken”, que tem como objetivo memorizar sons e cores em uma determinada sequência, e “Frações Kbruch”, que auxilia na compreensão de cálculo de frações. Uma série de jogos foi explorada, mas estes ilustram as duas áreas que objetivaram ser abordadas na formação para os anos iniciais: alfabetização e raciocínio lógico-matemático.

As professoras experimentaram os jogos sugeridos e foram identificando o objetivo de cada um, assim percebendo o quanto poderiam ser úteis para complementar os conteúdos previstos para suas respectivas turmas. Refletiram, também, sobre a importância de integrá-los à sala de aula para melhorar, inclusive, a questão da concentração dos alunos: “Cada vez mais tenho vontade de incluir trabalhos no laboratório, pois como já falei algumas vezes, é um recurso muito significativo para a aprendizagem” (Professora 4). Tal reflexão vai ao encontro da ideia de Kenski (2011, p. 126) quando aponta: “os jogos desenvolvem habilidades e raciocínios, considerados valiosos em determinados tipos de ações profissionais: o primeiro espírito de equipe, estratégias[. ..]”.

No encontro de formação em que as professoras trabalharam e experimentaram a ferramenta *Impress* do sistema Linux (Figura 4), foi possível perceber que as docentes demonstraram maior facilidade em usar o recurso. Este recurso é similar ao Power Point (disponível no sistema Windows). O objetivo principal é criar apresentações de slides com efeitos no texto, imagens e na própria apresentação. Após a formação, foram feitos alguns registros de trabalhos desenvolvidos em sala de aula como *Impress*, através da apresentação de pesquisas dos alunos sobre, por exemplo, os pontos turísticos da cidade de Jaguarão, capturados em fotos antigas e atuais.

Como mencionamos acima, após as formações as professoras foram encorajadas a construir e registrar práticas pedagógicas com recursos tecnológicos digitais em suas aulas. A primeira professora, responsável pela turma do 3º ano, organizou uma apresentação de slides utilizando fotos que os alunos fizeram sobre os pontos turísticos da cidade de Jaguarão/RS (Figuras 5 e 6).



1 – Apresentação de slides sobre os pontos turísticos de Jaguarão.

Fonte: Elaboração pelas pesquisadoras a partir de imagens capturadas em: <https://br.pinterest.com/pin/493566440393151496/>

A segunda professora organizou a Hora do conto através de um vídeo de uma história infantil com a turma dos alunos do 1º ano do ensino fundamental.

As práticas pedagógicas destacadas, bem como as falas das professoras e o relato das formações, apontam a ideia de que a formação continuada de professores para o uso dos recursos tecnológicos digitais oportuniza a reconstrução dos saberes docentes. Assim, o relato desta experiência conduz à reflexão de que é fundamental constituirmos o espaço escolar de momentos como estes. Dessa maneira, proporcionaremos espaços formativos na escola que vão ao encontro do que enfatiza Imbernón (2010, p.73): “é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores, no sentido de se desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional”. A seguir, apresentaremos as considerações finais, que nos possibilitam refletir sobre futuras formações continuadas nos espaços escolares.

Considerações Finais

Ao analisarmos o objetivo geral deste trabalho, de qualificar as práticas docentes através do uso dos recursos tecnológicos digitais, percebemos a dinâmica ocorrida durante os encontros que tiveram características de oficina e, também, de forma discreta, nas práticas de algumas professoras. Assim, é possível observar o quanto se faz importante a formação docente dentro da escola, destacando os espaços proporcionados aos professores para a contínua formação que ocorreu concomitantemente às suas práticas.

Ao longo da intervenção, observamos o envolvimento das professoras com cada tema proposto para os encontros e, também, a participação efetiva do grupo. Como consequência dessa integração, houve um movimento das professoras dos anos iniciais da escola, que passaram a ver o uso dos recursos tecnológicos digitais de forma positiva, talvez pelo fato de perceberem que não é tão difícil aliá-los às suas práticas, pois algumas já utilizam, em sala de aula, o conhecimento adquirido nas formações. Percebemos que essa atitude vai ao encontro da ideia de que o professor, como gestor da sua prática, é quem pode deliberar a utilidade da tecnologia que a escola dispõe, buscando, assim, meios de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Diante dessa ideia, acreditamos que incluir a tecnologia na escola, considerando a questão da formação continuada de professores e

das práticas docentes, traz um sentido para a presença desses recursos no contexto escolar. É possível avaliar que a questão da tecnologia nas práticas docentes ainda é um desafio para os professores e precisa ser frequentemente trabalhada e discutida nas escolas.

Ainda, referindo-nos aos encontros de formação, destacamos as reflexões e circulação de novas práticas docentes que poderão ser incorporadas à escola, desencadeando, assim, uma perspectiva de mudança. A partir da proposta desta pesquisa, acreditamos ter proporcionado um espaço para a discussão do tema, e, a partir dela, esperamos, também, ter conseguido contribuir, mesmo que de forma inicial, com o uso das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e com a formação dos professores. Ao desenvolver a pesquisa-intervenção, além de pensar nos impactos internos à instituição em que foi realizada, é fundamental a reflexão que possibilita discutir e problematizar tais práticas como alternativas à formação de professores e à qualidade do processo pedagógico em geral. Nesse sentido, afirmamos como fundamental a formação docente em serviço para o uso de recursos tecnológicos digitais no cotidiano na escola, contribuindo para o estabelecimento de novas práticas e relações na rede.

Referências

- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1.ed. — São Paulo : Cortez, 2013.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DAMIANI, Magda Floriana; et. al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In. *Cadernos de Educação*. UFPel- Pelotas [45], 57 – 67, maio/ago. 2013. 90
- DEMO, Pedro. *Aprender bem/mal*. Campinas: Autores associados, 2008.
- GARBIN, Mônica Cristina. Et. Al. A colaboração na formação continuada de professores: o projeto M-Learning. In. *Revista Ibero-americanada de educação*. Nº 65, 2014.
- GRINSPUN, Miriam P.S. Zippin (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Marisa Narciso. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34, 2007.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

recebido em 31 ago. 2017 / aprovado em 31 jan. 2018

Para referenciar este texto:

BOÉSSIO, C. P. D.; MACHADO, J. B.; MELGARES, T. M. S. Inclusão de recursos tecnológicos digitais nas práticas docentes: uma intervenção pedagógica visando à formação de professores. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 153-167, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7779>>.

Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem

*Pyramids and learning cones: from abstraction
to hierarchization of learning strategies*

Fábio Luiz da Silva

Doutor em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em
Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da
Universidade Norte do Paraná, Londrina, PR – Brasil
fls.londrina@yahoo.com.br

Fabiane Tais Muzardo

Doutoranda em História. Professora do Curso de Licenciatura em
História da Universidade Norte do Paraná, Londrina, PR - Brasil
biumuzardo@yahoo.com.br

Resumo: As pirâmides e cones de aprendizagem são recursos costumeiramente utilizados no meio escolar para defender que as práticas pedagógicas que favorecem a participação mais ativa dos alunos são as mais eficientes. Na maioria das vezes, essas pirâmides e cones são associadas aos estudos de William Glasser e Edgar Dale. Esses pesquisadores, contudo, não criaram uma hierarquia de estratégias mais eficientes, muito menos associaram tais estratégias a porcentagem de sucesso ou insucesso na aprendizagem. Em algum momento essa associação foi realizada e transformou-se, com o tempo, em argumento de autoridade. Tendo em vista essa realidade, o objetivo desse artigo é discutir os usos desses sólidos da aprendizagem, tidos, muitas vezes, como referências para práticas pedagógicas de sucesso.

Palavras-chave: Pirâmide de aprendizagem. Cone de aprendizagem. Práticas pedagógicas.

Abstract: Pyramids and learning cones are resources commonly used in the school environment to defend that the pedagogic practices that favor the more active participation of students are the most efficient. Most of the time, these pyramids and cones are associated with the studies of William Glasser and Edgar Dale. These researchers, however, did not create a hierarchy of more efficient strategies, much less associated those strategies with the percentage of success or failure in learning. At some point this association was created and became, over time, an argument from authority. In view of this reality, the purpose of this article is to discuss the uses of these learning staples, often referred to as pedagogical practices of success.

Keywords: Learning pyramid. Cone learning. Pedagogical practices.

Introdução

Realizando uma rápida pesquisa na internet, é possível encontrar centenas de imagens de “pirâmides ou cones da aprendizagem”. Essas imagens pressupõem que exista alguma hierarquia nas formas como aprendemos e, em sua maioria, apresentam uma gradação composta por ler, escutar, ver, ver e ouvir, discutir, fazer e ensinar. De acordo com esses modelos, a experiência direta, o uso prático ou o ensino aos outros seriam as formas mais eficazes de aprendizado. Por outro lado, os modos menos eficazes seriam ler e ouvir. Muitas vezes os modelos não se referem à aprendizagem, mas à retenção, o que não é a mesma coisa. Em geral, os diferentes níveis da pirâmide ou dos cones são relacionados a percentuais mais ou menos variáveis. Em alguns casos, as informações são apresentadas em outras formas, como tabelas, gráficos de barras ou gráficos circulares. Grande parte das pirâmides é atribuída a William Glasser, ou, quando se diz “cone da aprendizagem”, a Edgar Dale. A partir dessas constatações, o objetivo deste artigo é examinar a difusão desses modelos, demonstrando a ausência de estudos científicos que fundamentem a categorização das formas de aprendizagem ou mesmo de retenção de informação.

Letrud e Hernes (2016) consideram que as pirâmides da aprendizagem são mitos. Segundo esses autores, não se localizaram (caso tenham existido) os estudos empíricos originais que pudessem ter embasado a construção desses modelos, “pelo contrário, as revisões de pesquisas sobre diferentes modalidades de aprendizagem não encontraram aquelas hierarquias nas taxas de retenção” (LETRUD; HERNES, 2016, p. 292) [tradução nossa]. Apesar disso, em uma pesquisa no Google, obtêm-se mais de 380 mil resultados para a expressão “pirâmide da aprendizagem” e mais de 400 mil resultados para a expressão “cone da aprendizagem”. Mesmo considerando as inconsistências desses resultados de busca, eles evidenciam a popularidade desse modelo, especialmente fora da academia. No entanto, podemos encontrar as mesmas informações em publicações científicas, como artigos, dissertações e teses. Isso significa que o modelo hierárquico de formas de aprendizagem (ou de retenção) é amplamente aceito, ganhando *status* de autoridade. Esse fato justifica a necessidade de estudos sobre as origens, difusão e aceitação desses modelos.

Origens

Segundo Letrud e Hernes (2016), é difícil localizar a origem precisa dessas propostas. Sem o artifício da imagem de uma pirâmide ou de um cone, foi possível encontrar a ideia de uma hierarquia das formas de aprender, já com percentuais, em uma publicação de 1913. Em um artigo de Frances Haskell a respeito do método Montessori, publicado na revista *Journal of Education*, de 18 de dezembro de 1913, existe o seguinte trecho [tradução nossa]: “Nós lembramos 20% do que ouvimos. Lembramos 50% do que vemos. Lembramos 70% do que tocamos. Lembramos 90% do que fazemos” (HASKELL, 1913, p. 638). O autor não faz referência a como obteve essas informações. Subramony et al. (2014) apresentaram uma cronologia dessas tabelas de aprendizagem, revelando diversas versões que surgiram ao longo do século XX. Muitas delas estavam vinculadas a manuais de treinamento ou de instrução, cujos valores também variavam de uma publicação para outra. Por exemplo, Stevens (1921, p. 754) afirmava que “é uma velha máxima da educação que nós lembramos 5% do que ouvimos e 50% daquilo que vemos” [tradução nossa]. Podemos encontrar outro exemplo em uma publicação de 1957. Trata-se de um manual de instrução da marinha dos Estados Unidos onde se lê: “Lembramos aproximadamente 10% do que ouvimos, 20% do que lemos, 50% do que vemos e 90% do que fazemos” (US BUREAU OF NAVAL PERSONNEL, 1957, p. 15) [tradução nossa]. Nesse caso, pelo menos, o autor relativizou os percentuais afirmando que eles seriam aproximados. Em nenhum destes exemplos há qualquer referência às origens dos dados, ou seja, não há indicação alguma sobre pesquisas científicas que pudessem fundamentar tais informações.

O uso da imagem de uma pirâmide ou de um cone de aprendizagem teve início na década de 1940, quando Edgar Dale publicou o livro *Audiovisual methods in teaching*. Nessa obra, Dale procurou tratar a respeito do ensino por meio de materiais audiovisuais, como rádio e filmes. Segundo Letrud e Hernes (2016), houve uma interpretação equivocada do gráfico em forma de cone que Dale (1946) inseriu em seu trabalho. O que era apenas uma sistematização dos diferentes níveis de abstração (LALLEY; MILLER, 2007), relacionados a diversos métodos de ensino, foi tomado como uma hierarquia das modalidades de aprendizagem, apesar da advertência do próprio Dale (1946), ao afirmar que “as faixas apresentadas pelo cone frequentemente se entrelaçam e se

misturam umas às outras [...], não haverá confusão entre nosso cone e uma hierarquia ou ordem de classificação dos processos de aprendizagem” (DALE, 1946, p. 47) [tradução nossa]. No cone original, havia os seguintes níveis de abstração: no topo do cone estava *Verbal Symbols*, na sequência, *Visual Symbols*, *Radio – Recordings*, *Still Pictures*, *Motion Pictures*, *Exhibits*, *Field Trips*, *Demonstrations*, *Dramatic Participation*, *Contrived Experiences* e, na base, *Direct*, *Purposeful Experiences*.

Além das observações já apresentadas a respeito da imagem que Dale (1946) chama de “cone da experiência”, deve-se notar que não há qualquer referência a porcentagens vinculadas a cada uma das faixas do cone. Para Lalley e Miller (2007), Dale jamais utilizou a expressão retenção para descrever o resultado de uma experiência de aprendizado e não apresenta números de uma pesquisa empírica; seu cone foi uma construção a partir de estudos teóricos e suas observações pessoais. Então, em algum momento, alguém mesclou a ideia de Dale (1946) às porcentagens que já eram populares e criou a primeira pirâmide da aprendizagem. É difícil afirmar quem foi o pioneiro, mas Stice (2009), assim como Letrud e Hernes (2016), afirmam que os números mais comuns associados à pirâmide da aprendizagem apareceram pela primeira vez em uma publicação de Treichler, no ano de 1967: “As pessoas geralmente relembram 10% do que leem, 20% do que ouvem, 30% do que veem, 50% do que ouvem e veem, 70% do que falam, 90% do que explicam enquanto fazem algo” (TREICHLER *apud* LETRUD; HERNES, 2016, p. 293).

No Brasil, a origem mais comum da pirâmide da aprendizagem está associada ao médico psiquiatra William Glasser. A maioria das citações afirma que esse autor teria criado esse modelo na década de 1960. Subramony et al. (2014) afirmam, porém, que Glasser jamais se referiu ou reivindicou crédito por qualquer versão da pirâmide da aprendizagem. Esses autores consideram como falsa qualquer afirmação nesse sentido. A forma como a pirâmide atribuída a Glasser é geralmente apresentada contém a seguinte estrutura: no topo, aprendemos 10% do que lemos, na sequência, 20% quando ouvimos, 30% quando observamos, 50% quando vemos e ouvimos, 7% quando discutimos com outros, 80% quando fazemos e, na base, 95% quando ensinamos aos outros (A PIRÂMIDE, s/d).

Assim, temos duas tradições historicamente diferentes. Uma que se refere aos percentuais vinculados a diversos níveis de aprendizagem e que, até onde foi possível investigar, é mais antiga; e outra que se utiliza das metáforas do cone e

da pirâmide para expressar as metodologias mais ou menos apropriadas, numa hierarquia que valoriza a experiência. O cone parece ter sido uma interpretação inadequada do trabalho de Edgar Dale (O CONE, s/d). A pirâmide, por sua vez, ao que tudo indica, é atribuída a William Glasser de modo equivocados.

Os Usos

A metodologia utilizada para apresentar alguns exemplos de usos, tanto do cone de Dale (1946), quanto da pirâmide de Glasser, foi exploratória, pois há ausência de uma versão que pudesse ser considerada padrão para os modelos de aprendizagem ou retenção. Assim, foram utilizados mecanismos de busca para localizar referências a “cone da aprendizagem” ou “pirâmide da aprendizagem”, assim como a Edgar Dale e William Glasser. Primeiro, são apresentados exemplos acadêmicos retirados de artigos, livros e dissertações. Em seguida, aparecem os exemplos retirados de fontes fora da academia, como *blogs* ou páginas mantidas por professores.

Santos (2010), em sua dissertação de mestrado sobre educação ambiental, utilizou a imagem do que ela chamou “Cone das Experiências” e o atribuiu a Edgar Dale (1946). No entanto, a imagem utilizada por Santos (2010) apresenta algumas diferenças em relação ao cone original. Em Dale (1946) há dez faixas enquanto no cone de Santos (2010) há 11 faixas. Além disso, algumas das faixas foram “atualizadas”. Por exemplo, o termo *recordings* foi substituído por “CD” e *Motion pictures* foi subdividido em duas faixas por “cinema” e “televisão”.

Wangenheim e Wangenheim (2012), em um livro sobre ensino de computação por meio de jogos, apresentaram uma versão do cone de aprendizagem de Dale (1946) com apenas seis faixas, que foram agrupadas em dois tipos de aprendizagem: a superficial e a profunda. Assim, ler, escutar palavras, olhar figuras, assistir a um filme, visitar uma exposição, olhar uma demonstração, ver algo *in loco* promoveriam apenas uma aprendizagem superficial, enquanto participar de uma discussão, apresentar uma palestra, atuar numa dramaturgia, simular uma experiência real e realizar algo promoveriam uma aprendizagem profunda.

Vaz (2015), em uma dissertação sobre ensino em Educação de Jovens e Adultos, utilizou Edgar Dale para fundamentar sua afirmação de que o aprendizado mais significativo e duradouro seria obtido por métodos que promovem

a participação direta dos alunos. O cone de aprendizagem que Vaz (2015) utiliza é uma versão mais complexa. O cone aparece invertido e colocado sobre um quadro de três colunas. Na coluna do centro, as faixas de Dale são apresentadas da seguinte forma, organizada da mais eficiente para a menos eficiente: fazendo algo real, simulando uma experiência real, fazendo uma apresentação dramática, conversando, participando de uma discussão, vendo algo feito no local, assistindo a uma demonstração, olhando uma exposição, assistindo a um filme, olhando fotografias, ouvindo palestras, lendo. Na primeira coluna são apresentadas as porcentagens de lembrança que manteríamos após duas semanas. Na terceira coluna é apresentada a natureza do envolvimento, que é dividida em ativa e passiva.

Amarante (2015) utilizou-se do cone de Dale para analisar o ambiente virtual de aprendizagem em uma instituição pública de ensino. Segundo essa autora, os recursos didáticos deveriam estar a serviço da proposta pedagógica dos professores. A imagem é a mesma de Vaz (2015). Em uma dissertação sobre simuladores para treinamento, Reis (2015) também utilizou o cone da aprendizagem atribuído a Edgar Dale. Segundo a autora, o estudo de Dale (1946) teria como objetivo fornecer um modelo intuitivo da eficácia de vários métodos de ensino. Nesse caso, assim como em Wangenheim e Wangenheim (2012), o cone aparece com seis faixas, mas há o acréscimo das porcentagens.

Pereira et al. (2016), em um artigo sobre a inovação na formação continuada de professores, afirmou que a gravação de videoaulas possibilitaria garantir 70% de retenção do conteúdo se articulasse as dimensões do ler, ver, ouvir e discutir. O fundamento para essa afirmação é atribuído à pirâmide da aprendizagem de Willian Glasser. Rossetti e Bernardi (2017), em um artigo sobre o uso do cinema no ensino médio, utilizaram a pirâmide de Glasser para justificar o porquê assistir a um filme tem vantagem em relação à leitura de um livro. Isto em razão dessa pirâmide indicar que aprenderíamos apenas 10% do que lemos e 50% do que vemos e ouvimos.

Um das referências à pirâmide de aprendizagem, fora do mundo acadêmico, encontra-se na página “Professora Coruja”. Trata-se de uma página com sugestões e dicas para professores. Não há indicação clara de quem é responsável pelo site. O texto que acompanha a imagem da pirâmide começa com uma pergunta: “Você sabia que quando ensinamos, é quando mais aprendemos?”. Há, portanto, uma ideia a ser defendida e Glasser é invocado para sustentá-la. O texto

propõe que os alunos aprendem efetivamente quando fazem algo. O texto também afirma que a pirâmide de Glasser é amplamente utilizada no mundo todo. Outra página que utiliza a mesma pirâmide encontrada em “Professora Coruja” é a do Centro de Educação Especial Síndrome de Down. O texto também é o mesmo (VOCÊ, s/d).

Um terceiro exemplo do uso da pirâmide da aprendizagem atribuída a Glasser pode ser encontrado no *blog* de uma empresa chamada Forleven, que se dedica a apresentar soluções na área da educação para escolas. Segundo a página da empresa, sua missão seria “apoiar educadores e administradores na qualidade do ensino, melhorando notas, frequência e o comprometimento dos alunos com o aprendizado”. Assim como na página da “Professora Coruja”, o texto inicia com uma pergunta: “Olá, queridos leitores, vocês conhecem a pirâmide de aprendizagem de William Glasser?”. Apesar de não haver indicação da fonte, a imagem da pirâmide é a mesma encontrada nos sites anteriores. Nesse caso, a ideia defendida é de que ocorreriam diferentes graus de aprendizagem conforme a forma de estudar dos alunos.

Exemplo de utilização do cone da aprendizagem pode ser encontrado na página da organização Planetapontocom, que promete desenvolver soluções inovadoras na área da educação. Novamente o texto inicia com questionamentos: “Como ensinar crianças e jovens do século XXI? Como fazer com que aqueles conteúdos que julgamos ser importantes sejam compreendidos e assimilados? Como estabelecer o ensino e a aprendizagem neste mundo instantâneo, audiovisual e digital?”. Em outras palavras, a hipótese subjacente a essas perguntas é a de que no mundo atual as pessoas aprendem de forma diferente daquelas que viveram no passado e que, portanto, haveria a necessidade de novas formas de ensinar. O texto menciona uma palestra oferecida durante o 21º Congresso de Educação do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo. Segundo o texto, a palestrante teria citado, em sua fala, o cone da aprendizagem de Edgar Dale. A imagem do cone (em inglês, na página) foi usada para fundamentar a ideia de que o aluno aprenderia mais quando é chamado a participar de forma ativa.

Outro exemplo do uso do cone da aprendizagem é a página de uma escola Adventista, em que, apesar de não aparecer a imagem do cone de Dale (1946), a referência a seus escritos é usada para sustentar que o melhor aprendizado é aquele no qual a participação dos alunos é mais ativa. Em outras palavras,

“quanto mais passivo for o ensino, menor será o aprendizado, e a retenção ficará comprometida”. Nesse caso, há referência clara à obra de Edgar Dale.

Vemos, portanto, que os modelos do cone e da pirâmide da aprendizagem são aceitos e amplamente utilizados. Provavelmente um pouco menos na academia, mas intensamente fora dela. O que se percebeu é a dificuldade em se localizar o fio da meada que nos levasse claramente à origem dessas metáforas.

Considerações finais

Os cones e as pirâmides da aprendizagem (ou da experiência) têm sido utilizadas como argumento de autoridade. O uso de perguntas nos textos que acompanham tais figuras tem essa função. Quando se pergunta “você sabia que...?” se está querendo afirmar que existe uma verdade que todos deveriam saber. Em outras palavras, o texto pretende dizer “como assim, você ainda não sabe disso?”. O uso de porcentagens também faz parte dessa estratégia. Números deixam os argumentos com aparência de mais científicos. O mesmo se pode afirmar do uso de versões em inglês e das afirmações de que tais modelos são utilizados no mundo todo.

Sendo utilizados como argumentos de autoridade, a ideia geral que se defende é a de que a experiência é mais eficaz para o aprendizado. Assim, a leitura é apresentada como a metodologia menos eficaz, e a prática (o fazer alguma coisa) como a mais eficaz. O ato de explicar algo para alguém também surge como uma maneira melhor de aprender – mas não de ensinar. Nesse sentido, é interessante registrar que existem muitas expressões vinculadas a cada faixa, ou nível, apresentada nos cones e pirâmides. Por isso, no topo do cone de Dale se apresentam “símbolos verbais” como sendo o tipo de experiência menos concreta. Enquanto que, em outros exemplos, a leitura aparece no vértice superior.

Provavelmente, há alguma relação entre a popularização desses modelos e a conquista da hegemonia construtivista no espaço pedagógico. Assim, podemos supor que não seja coincidência que no início do século XX já se valorizasse o fazer, a experiência. John Dewey já afirmava, em 1897, “eu acredito, finalmente, que a educação deva ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência” (DEWEY, 2008, p. 91). Dewey desenvolveu essa ideia em obras posteriores sobre educação.

Nessa mesma perspectiva, encontramos esses modelos sendo utilizados para fundamentar a defesa de que as melhores práticas pedagógicas são aquelas que favorecem a participação dos alunos, pois os alunos de hoje não estariam dispostos a ter aulas expositivas em virtude do acesso ao mundo virtual, apesar de grande parte do conteúdo da internet estar em forma escrita ou visual.

Não foi possível localizar qualquer indicação de pesquisas científicas que pudessem embasar a relação entre as tipologias de aprendizagem, de ensino e os percentuais geralmente expressos. Os modelos são aceitos sem análise crítica, segundo o material analisado para esse estudo. Assim, não há detalhamento de como esses dados foram obtidos, quem foram as pessoas investigadas ou em quais condições a pesquisa (caso exista) foi realizada. Estão ausentes comentários a respeito da generalização dos modelos. Em outras palavras, eles são apresentados como válidos para qualquer idade, classe social, escola, disciplina escolar, cultura, gênero etc. Talvez por isso existam tantas variedades de representações desses modelos, seja em relação aos percentuais, seja em relação às diferentes tipologias utilizadas.

O problema com a aceitação acrítica desses modelos hierarquizantes da aprendizagem é que eles podem estar fundamentando perspectivas pedagógicas diversas. Esse fato pode reduzir, como afirmam Letrud e Hernes (2016), a confiabilidade das pesquisas em educação e em ensino que partem dos pressupostos apresentados pelas metáforas dos cones e das pirâmides. Além disso, muitos professores podem estar utilizando, de forma equivocada, algumas metodologias de ensino acreditando que, segundo esses modelos amplamente difundidos, seus alunos estariam aprendendo 80% ou 90% do que eles ensinam.

Referências

AMARANTE, Daniela Pereira de Moura. *Utilização do design instrucional em curso Ead: análise do ambiente virtual de aprendizagem de curso técnico à distância de uma instituição pública de ensino*. Projeto de Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento). 2015. 65f. Universidade Fumec. Belo Horizonte. 2015. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/2912>>. Acesso em: 30 maio 2017.

A PIRÂMIDE da aprendizagem de William Glasser. s/d. Disponível em: <<http://www.ceesd.org.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>>. Acesso em: 31 maio 2017.

DALE, Edgar. *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press, 1946. Disponível em: <http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audio-visual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

DEWEY, John. My pedagogic creed. In: BOYDSTON, Jo Ann. *The early works of John Dewey: 1882-1898*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008.

HASKELL, Frances. A Good word for the Montessori method. In: *Journal of Education*, 18 dec. 1913, p. 637-638. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42821420?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 25 maio 2017.

LALLEY, James; MILLER, Robert H. Learning pyramid: does it point teachers in the right Direction?. In: *Education*, v. 128, n. 1, outono, 2007, p. 64-79. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234631764_The_Learning_Pyramid_Does_It_Point_Teachers_in_the_Right_Direction>. Acesso em 05 jun. 2017.

LETRUD, Kare; HERNES, Sigbjorn. The Diffusion of the learning pyramid myths in academia: na exploratory study. In: *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 3, 2016, p. 291-302. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2015.1088063>>. Acesso em: 25 maio 2017.

O CONE da aprendizagem. s/d. Disponível em: <<http://revistapontocom.org.br/materias/o-cone-da-aprendizagem>>. Acesso em: 31 maio 2017.

PEREIRA, Elisabete M. A et al. Inovação na formação continuada de professores pelo uso de MOOC. In: *Anais do VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, 20 a 22 de set. de 2016, p. 185-190. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=IkW-IO4AAAAJ&citation_for_view=IkW-IO4AAAAJ:UeHWp8X0CEIC>. Acesso em: 30 maio 2017.

REIS, Renata Lins. *Uso de simulador para validação de sistema de segurança de uma planta industrial*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Industrial). 2015. 81f. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18146>>. Acesso em: 30 maio 2017.

ROSSETTI, Regina; BERNARDI, Sueli Fernandes Ferreira. Cinema na educação: uma forma de compreender literatura brasileira no Ensino Médio. In: *ECCOM*, v. 8, n. 15, jan./jun., 2017, p. 171-186. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/1716>>. Acesso em: 30 maio 2017.

SANTOS, Luana Magda Muniz. *Elaboração de material paradidático para educação ambiental com ênfase em atividades lúdicas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). 2010. 88f. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_SantosLM_1.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

STEVENS, Walter B. *Centennial history of Missouri (The Center State): one hundred years in the Union (1820-1921)*. St. Louis/Chicago: The S. J. Clarke Publishing Company, 1921. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hx2zc2;view=1up;seq=782>>. Acesso em: 25 maio 2017.

Alteraciones de la temporalidad: las acciones políticas juveniles y la reconfiguración del orden escolar

*Alterations of temporality: youth political actions
and the reconfiguration of school order*

*Alterações da temporalidade: ações políticas
juvenis e reconfiguração da ordem escolar*

Pedro Núñez

Doctor en Ciencias Sociales (UNGS/IDES), Magister en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lleida, España) y Lic. en Ciencia Política (UBA). Es investigador adjunto del CONICET en el Área Educación de la FLACSO Argentina.
pnunez@flacso.org.ar

Resumen: En este artículo exploramos en las tensiones entre la temporalidad de la propuesta escolar y la sociabilidad estudiantil. En primera instancia realizamos un recorrido por estudios que exploraron en la noción de *tiempo*, tanto aquellos preocupados por la organización del tiempo escolar como los estudios de juventud que observaron las disputas entre ritmos juveniles y educativos. En un segundo momento, indagamos en los procesos de politización que tienen lugar en la escuela secundaria. Los resultados permiten develar las disputas por la regulación del tiempo, que se expresan en cuatro tipos de interrupciones del orden escolar, algunas más escolarizadas, otras negociadas hasta las más disruptivas. Las reuniones del Centro de Estudiantes, el pasar por las aulas para avisar de alguna actividad, las asambleas, las marchas hasta la toma de la escuela son acciones que forman parte del repertorio utilizado por los estudiantes para plantear sus reclamos, alterando los ritmos escolares. La investigación es parte del Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales” con sede en la UNIPE y Flacso, Argentina.

Palabras clave: Temporalidades. Escuela secundaria. Jóvenes. Ciudadanía.

Abstract: In this article, we explore the tensions between the temporality of the school proposal and student sociability. At first, the work presents a tour of the studies that explored the notion of time, both those concerned with the organization of school time and the youth studies that observed the disputes between juvenile and educational rhythms. In a second moment, we investigate the processes of politicization that take place in secondary school. The results allow to reveal the disputes over the regulation of time, which are expressed in four types of school interruptions, some more institutionalized, others negotiated to the most disruptive. The meetings of the Student Center, going through the classrooms to notify of any activity, assemblies, marches until the occupation of the school are actions that are part of the repertoire used by students to raise their claims, altering the school rhythms. The research is part of the PICT Project 2014-2958 “Secondary school, public policies and impact on inequality: coexistence and intergenerational training” based at the UNIPE and FLACSO Argentina.

Keywords: Temporalities. Secondary school. Youth. Citizenship.

Resumo: Neste artigo, exploramos as tensões entre a temporalidade da proposta da escola e a sociabilidade dos estudantes. Em primeiro lugar, realizamos um passeio de estudos que exploraram a noção de tempo, tanto os que se preocupam com a organização do tempo escolar quanto os estudos juvenis que observaram as disputas entre rituais juvenis e educacionais. Em um segundo momento, investigamos os processos de politização que ocorrem no Ensino Médio. Os resultados da pesquisa permitem desvendar as disputas sobre a regulação do tempo, que são expressas em quatro tipos de interrupções escolares, algumas mais institucionalizadas, outras negociadas de forma mais disruptiva. As reuniões do Centro de Estudantes, passar pelas salas de aula para notificar qualquer atividade, assembleias, marchas até a ocupação da escola são ações que fazem parte do repertório usado pelos alunos para aumentar suas reivindicações, alterando os ritmos da escola. A pesquisa faz parte do Projeto PICT 2014-2958 “Escola secundária, políticas públicas e impacto na desigualdade: convivência e treinamento intergeracional” com sede na UNIPE e Flacso, Argentina.

Palavras-chave: Temporalidades. Escola secundária. Juventude. Cidadania.

Introducción

“Necesito un tiempo”, debe ser la frase más utilizada para terminar una relación de pareja. Pero también necesitamos más tiempo para entregar un trabajo, llegar a una reunión, pasar a buscar a alguien. Los investigadores siempre precisamos unos días más para enviar las ponencias y artículos que escribimos – por eso la alegría ante cada prórroga. La localización y la temporalización son elementos principales en la planificación de nuestras actividades. También el tiempo pasado suele ser añorado, “todo tiempo pasado fue mejor”. “En mi tiempo no pasaba” resulta otra de las frases más escuchadas en el ámbito educativo, en un sentimiento de nostalgia sobre “los jóvenes de antes” y la “escuela del pasado”.

Usamos de manera permanente la noción de tiempo. En muchas ocasiones coincidimos con nuestro interlocutor en la medida de ese tiempo, en otras posiblemente tenga un sentido diferente para cada uno de nosotros. El tiempo, o su ausencia, funciona también de coartada para evitar una reprimenda o una mala nota: “no tuve tiempo”, “se me hizo tarde”, “no llegué” son los salvoconductos a los que apelamos en diferentes momentos de la experiencia educativa, como modo de aprendizaje de excusas que usaremos para momentos laborales y de organización de la vida cotidiana.

Si bien se trata de un tema que ha sido poco explorado en la Argentina, y nos atreveríamos a decir en la región, las reflexiones sobre el tiempo ocupan un lugar relevante en las ciencias sociales, en particular en el trabajo de Elias (1997). Asimismo, los estudios que hicieron hincapié en los procesos de la tarda moder-

nidad, en particular las incertidumbres, la “liquidez” de los lazos sociales o la flexibilidad (SENNET, 2001; BECK & BECK-GERNSHEIM, 2003; BAUMAN, 2009) brindan aportes para repensar las formas de organización del tiempo. Por otra parte, otra línea de trabajos produjo aportes significativos al estudio de los tiempos escolares (ESCOLANO BENITO, 2000; HARGREAVES, 1998). Más recientemente, algunas investigaciones prestaron atención a las percepciones sobre el tiempo, tanto en lo referido a la necesidad de contar con diversas actividades escolares (SARAVÍ, 2015) como a la distancia entre los modos digitales de experimentar la temporalidad por parte de los jóvenes y la vigencia de una concepción mecánica o analógica, que implica una manera lineal de pensar el tiempo, en las instituciones escolares (FEIXA, 2010). Por su parte, otros trabajos dieron cuenta de las demoras en la atención que reciben los sectores populares urbanos en su vínculo con distintas agencias estatales, plagado de tiempos muertos que fueron estudiados como un conjunto de disposiciones de sumisión (AUYERO, 2013) hasta la sugerente compilación de estudios sobre las esperas en el amor, la salud y el dinero realizado por Pecheny & Palumbo (2017).

En este artículo presentamos un bosquejo de un programa de investigación que explora en las temporalidades juveniles y escolares. En las páginas que siguen estudiamos las experiencias educativas contemporáneas, considerando la configuración de dinámicas de temporalidad que se producen a partir de la forma en que se entran la propuesta de organización del tiempo escolar y las vivencias juveniles sobre el tiempo. Se trata de un trabajo preliminar, por lo que daremos cuenta de las primeras aproximaciones y claves interpretativas para abordar el problema planteado.

En las páginas que siguen estudiamos las experiencias educativas contemporáneas, considerando la construcción de dinámicas de temporalidad que se producen a partir de la forma en que se entran la propuesta de organización del tiempo escolar con las vivencias juveniles sobre el tiempo. El estudio de las formas de organización del tiempo en nuestras sociedades se encuentra asociado a las formas de regulación y autodisciplinamiento (ELIAS, 1997). En este sentido, la función de los calendarios y relojes, tanto como la organización de nuestras agendas (de trabajo, pero también podríamos agregar de organización del cuidado) contribuyen a la construcción de marcos organizativos de las acciones.

En momentos en que se plantean reformas educativas en el nivel secundario que buscan modificar aspectos centrales de su organización tempora-espacial,

basadas en la supuesta pérdida de sentido de la escolarización creemos que es preciso producir reflexiones innovadoras que permitan repensar las interrelaciones entre la propuesta escolar y los actuales modos de ser joven.

El trabajo se encuentra organizado en dos momentos. En el primero presentamos un recorrido por los estudios que exploraron en las formas de organización del tiempo y del espacio escolar, así como por investigaciones que se interrogaron por la manera en la cual los jóvenes transitan, recorren y otorgan sentido a su experiencia escolar. En un segundo momento nos enfocamos en el estudio de los procesos de politización que tienen lugar en la escuela secundaria. Las situaciones que analizaremos en los próximos apartados sirven como ejemplos que permiten observar cuatro tipos de disputas por la alteración de la organización de la temporalidad.

Abordaje teórico: estudios sobre el tiempo y sus alteraciones en la escuela

En este trabajo exploramos la construcción de dinámicas de temporalidad que se producen a partir de la forma en que se entranan la propuesta de organización del tiempo escolar y las vivencias juveniles sobre el tiempo. Ambas dimensiones son precisamente las que fueron abordadas por diferentes investigaciones, aunque por lo general sin interrogarse por sus modos de articulación.

Grosso modo, es factible señalar al menos dos maneras en las cuales los estudios abordaron esta cuestión. Una hace referencia a la organización del tiempo y espacio escolar, su consolidación y las modificaciones en distintos momentos históricos; la segunda a las diferencias entre los ritmos escolares y los juveniles. Uno de los trabajos más importante, y sugerentes, de ese primer conjunto es el desarrollado por Escolano Benito (2000) quien en su estudio plantea la estrecha relación entre la asignación de un tiempo y espacio – como el escolar – y el sometimiento a la disciplina del calendario escolar significa la atribución de un estatus a un grupo de edad. En el caso particular de la escuela secundaria esto se manifiesta en la consolidación de aquello que Terigi (2008) denomina el trípode de hierro: un currículum humanístico, la organización en aulas y rituales y una disciplina escolar que coloca al profesor en el centro del saber y del conocimiento.

Ahora bien, el establecimiento de un marco temporal, expresado en el tiempo del calendario escolar, es también la institución de relaciones de poder, ejercido de manera visible o tácita (ESCOLANO BENITO, 2006). De allí que quienes logran mayor incidencia en la organización curricular, las disciplinas consideradas – y formas de legitimación de los contenidos, los tiempos designados a cada asignatura, el lugar que ocupan (no sólo en cantidad de horas sino también si cuentan con actividades en contraturno) así como en la definición de qué se conmemora y de qué manera hasta los tiempos destinados a cada actividad y las interrupciones a ese orden implican una disputa de poder. Tal como señala Willis (1988) el plan de estudios es tan importante como el edificio escolar en tanto institución “reguladora del tiempo” (WILLIS, 1988, p. 43). A partir de estas primeras aproximaciones es plausible señalar la necesidad de explorar en una línea de investigación a desplegar, que no abordaremos por una cuestión de espacio, en relación a las herramientas con las que cuentan los sindicatos docentes y sus posibilidades de generar interrupciones en los calendarios como elemento de negociación – particularmente en la disputa por el inicio de las clases, su alteración durante el año o la necesidad de recuperar o no los días considerados “perdidos”. De un modo similar, el movimiento estudiantil suele incrementar su margen de discusión en la agenda cuando altera el funcionamiento cotidiano de las instituciones, aspecto sobre el que volveremos en el próximo apartado.

Por su parte, en su trabajo dónde se preguntan qué hace que una escuela sea escuela Simons & Masschelein (SIMONS & MASSCHELEIN, 2014) establecen una diferenciación entre tiempo libre y el considerado productivo. Para los autores, estar en la escuela es precisamente tener tiempo libre, en tanto pone en suspenso el peso del orden social, las tareas y roles que se deben realizar en otros espacios como el trabajo y la familia. La escuela brinda, además, la posibilidad de dejar atrás el pasado, convertir en estudiante a quien no pensaba serlo; en una clave que condensa tres tiempos en uno (lo que uno fue, en lo que se está convirtiendo, aquello que será).

El tiempo es también un aspecto central de la estructuración del trabajo de los profesores, y puede funcionar como restricción, pero también como un horizonte de posibilidades (HARGREAVES, 1998). En su estudio, Hargreaves señala la existencia de cuatro dimensiones temporales: un tiempo técnico racional; el tiempo micropolítico; el tiempo fenomenológico y el tiempo sociopolítico. En ese trabajo Hargreaves (1998) recupera de Edward Hall las concepciones monocró-

nicas y policrónicas del tiempo. Mientras las primeras implican la realización de programas, de una sola cosa por vez y existe un alto control de la distribución de los tiempos, las segundas se caracterizan por la posibilidad de hacer varias cosas a la vez, de forma combinada, poseen mayor sensibilidad y libertad de criterio.

El segundo grupo de estudios explora en las vinculaciones entre temporalidades escolares y juveniles, prestando atención a los diferentes ritmos, así como a los modos en que interactúan. Si el primer énfasis está puesto en la temporalidad que produce la institución escolar, este segundo grupo – de estudios diversos y realizados en diferentes latitudes y momentos históricos y que agrupamos aquí de manera no exhaustiva – coloca el énfasis en qué pasa con los jóvenes y su manera de vivenciar el tiempo.

Uno de los trabajos que mayor hincapié hizo en estas cuestiones es el de Mc Laren (1995) donde describe la metamorfosis en los comportamientos de los jóvenes una vez que ingresan en la escuela a partir de la diferencia entre lo que denomina estado de la esquina y estado del estudiante. Lo que nos interesa resaltar aquí es que para Mc Laren el primer tipo de estado es expresión de un momento en que los estudiantes “se adueñan de su tiempo”. Ese tiempo es relativamente desestructurado, con actividades que se superponen –Hargreaves que recupera el trabajo de Mc Laren (1995) enfatiza en el tiempo policrónico. Los ritmos corporales de los jóvenes cambian sustancialmente al sonar la campanada de ingreso a la escuela, desapareciendo los gestos desgarbados, los gritos y alaridos, dando inicio al “estado del estudiante”. En otro estudio clásico, Paul Willis (1988) prestó atención a las alteraciones del tiempo escolar por arte de los “colegas”. Una de las operaciones a las que los jóvenes apelan para oponerse a la autoridad es precisamente la búsqueda de alterar el tiempo escolar, en tanto buscan recuperar para sí, como forma de construcción de autoridad e identidad y tener más “tiempo” con los amigos que, en clase, lo que supuestamente brindaría mayores posibilidades de aprobar.

Pero volvamos al presente. Los intentos de reforma de la escuela secundaria pretenden precisamente una reorganización del tiempo escolar. Estas propuestas ocurren en momentos de transformaciones en, al menos, tres cuestiones: el incremento de las incertidumbres, que podemos leer como un bien desigualmente distribuido tanto como pensar en las consecuencias que posee para la construcción de certeza sobre el futuro (FRAGOSO LUGO, 2016), el proceso de destemporalización por el cual el aprendizaje escapa a las demarcaciones de la edad y demás

acotamientos temporales que facilitaban su inscripción, y su control, en un solo tipo de lugar (MARTÍN BARBERO, 2008) y en la construcción de autoridad, provocando cambios en las pautas de interacción intergeneracional. De manera concomitante, los sistemas educativos se han expandido notablemente, aunque también parece hacerlo el incremento de la tensión entre la sociabilidad juvenil – percibida como inmediata y cercana y el proceso de socialización escolar.

La democratización en el acceso al nivel secundario no implica que las características de este “tiempo escolar” sean similares. La expansión de los sistemas educativos amplían la posibilidad de ser joven, aunque el tiempo que cada uno puede destinar a su experiencia escolar es desigual. En una investigación realizada en México Saraví (2015) sugirió la existencia de distintas experiencias y sentidos sobre la escolarización representados en la idea de la escuela total y la escuela acotada. En lo relativo a la organización temporal, el autor señala que mientras las primeras suelen contar con horarios extendidos, y con una amplia oferta de actividades extra-curriculares; la escuela acotada, implica el desarrollo de un programa curricular básico y se encuentra en competencia con otras instancias de inclusión históricamente transitadas por los jóvenes de sectores populares.

Abordaje metodológico

En este artículo abordamos el estudio retomando los datos preliminares del Proyecto PICT 2014-2958 “Escuela secundaria, políticas públicas e impacto en la desigualdad: convivencia y formación intergeneracionales” con sede en la UNIPE. El trabajo de campo se realizó en nueve escuelas de tres centros urbanos de Argentina: Ciudad de Buenos Aires, tres localidades de la Provincia de Buenos Aires y Comodoro Rivadavia en la Provincia de Chubut. Las escuelas difieren en la composición de su matrícula, tradiciones, perfil de los docentes, modalidad y características de su propuesta, por lo que la intención no fue establecer una comparación entre ellas sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de dichos modelos. Al conformar la muestra buscamos mapear la situación en relación a las inquietudes de la investigación considerando instituciones de espacios segregados (por clases sociales, tradiciones y climas institucionales) y otras más heterogéneas en términos de orígenes sociales de los estudiantes.

La investigación sigue una estrategia de triangulación de datos que incluye diferentes momentos. Una primera etapa consistió en la aplicación de una encuesta, que replicaba un modelo utilizado por el equipo de investigación en anteriores trabajos, a doscientos setenta estudiantes del anteúltimo año del nivel secundario con la intención de contar con un mapeo general de las expectativas y sentidos atribuidos por los estudiantes a su experiencia escolar. En cada escuela se seleccionó una división del mismo turno. El cuestionario incluyó tanto preguntas cerradas de opción única como otras de carácter múltiple, donde debían elegir entre categorías presentes en el formulario. El mismo se organizó en cuatro bloques temáticos: datos sociodemográficos del encuestado y su familia; percepciones del encuestado acerca de su escuela; vínculos y convivencia escolar y participación política.

Este abordaje, en una segunda etapa, se complementó con un análisis cualitativo, dentro del marco general de los aportes de la teoría fundamentada de Glaser & Strauss (1967) que asume que la construcción de los conceptos y los desarrollos teóricos se basan y se desprenden de los datos empíricos que la sustentan. En cada institución realizamos entrevistas semiestructuradas a distintos actores escolares: estudiantes, docentes, preceptores y directivos, con la intención de profundizar en las cuestiones más importantes que surgieron de los resultados de la encuesta e implicó diferentes visitas a las escuelas, en la medida en que surgían nuevas categorías en los discursos de los entrevistados. Se entrevistó a seis estudiantes del anteúltimo año (tres mujeres y tres varones) que tuvieran distintas trayectorias escolares y participación política, así como consideramos la presencia de diferentes estéticas juveniles y de involucramiento en conflictos en la escuela. A partir de esta perspectiva buscamos recuperar la perspectiva que los propios actores le atribuyen a sus propias acciones (VASILACHIS DE GIALDINO, 1992) y a la vez inscribir sus narrativas en un marco más amplio. En este artículo presentamos los datos construidos a partir de estas últimas entrevistas.

El trabajo también incluyó la revisión, recolección y sistematización de fuentes primarias y secundarias incluimos el estudio de materiales elaborados por los estudiantes (folletos, revistas, páginas de Facebook de las instituciones y del Centro de Estudiantes, etc.) e institucionales (acuerdos de convivencia, proyectos institucionales). Por otra parte, se sumaron elementos de la etnografía que permitieron analizar las entrevistas en relación a otros momentos de la vida escolar, en particular actividades realizadas por los Centros de Estudiantes, con la intención de analizar las entrevistas en relación a otros momentos de la vida escolar.

Análisis de los datos empíricos

En este apartado presentamos el análisis de los datos empíricos recopilados durante el trabajo de campo realizado en el año 2017. Cabe señalar que durante ese año existieron una serie de conflictos ante el intento por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de aplicar una reforma en el nivel secundario¹. Las actividades desplegadas por los Centros de Estudiantes² en su mayoría, o por pequeños grupos de jóvenes, implica, entre muchas otras cuestiones, una disrupción del tiempo escolar planificado. A partir de los primeros resultados del trabajo de campo identificamos cuatro tipos de alteraciones del tiempo escolar: la *alteración escolarizada*, la *alteración negociada*, una *disrupción media, con mayores grados de autonomía* y la *alteración total*.

La primera se vincula con lo que denominaremos *alteración escolarizada*. Retomamos aquí una idea de Larrondo (2015) sobre los procesos de escolarización de la política. Efectivamente, a la par de la consolidación de un nuevo marco normativo en relación a los derechos de los estudiantes³ encontramos un tipo de alteración del tiempo escolar, de componentes políticos, pero que busca ser reorientada como contenido escolar. Hallamos aquí situaciones presentes desde hace un tiempo, como el hecho de que los estudiantes organicen el acto conmemorativo del 16 de septiembre, pero también la realización de debates con los candidatos al Centro de Estudiantes, como observamos en espacios educativos bien distintos, como una escuela ubicado en una zona periférica en el Oeste del Gran Buenos Aires, conglomerado urbano que rodea a la Ciudad de Buenos Aires y una escuela dependiente de la universidad situada en el centro de la Ciudad de Buenos Aires. Como parte de estas actividades se interrumpe la secuencia temporal escolar, de común acuerdo con las autoridades y docentes, quienes pretenden reorientar los intereses políticos de los estudiantes como un contenido en sintonía con la preocupación por la formación de la ciudadanía. También otras actividades como las reuniones del Centro de Estudiantes, así como la organización de un taller o panel sobre alguna temática hasta la implementación de programas de política pública que impulsan la organización estudiantil se encuentran dentro de las acciones de menor disrupción de la temporalidad y más fácilmente reconfiguradas como contenido escolar. Por lo general, suelen ocurrir en el horario de encuentro de ambos turnos. De esta forma, una actividad de cierta autonomía juvenil – como

el debate de las listas de candidatos al Centro de Estudiantes — es ser reconfigurado como elemento escolar de aprendizaje sobre sus derechos y la ciudadanía.

Un segundo tipo de interrupción es la *alteración negociada*. Nos referimos a instancias donde quienes participan más activamente en el Centro, o aquellos que buscan organizar alguna actividad, logran interrumpir la temporalidad escolar a partir de la irrupción de un discurso político. Esto ocurre cuando los integrantes de las listas que compiten en el CE recorren las aulas para contar su propuesta o avisar de alguna actividad y también en momentos en los cuales un grupo organiza una acción determinada. El pasar por las aulas brinda la posibilidad de liberarse de tiempo escolar, tanto a quienes están interesados en la propuesta como a quienes aprovechan para desligarse del tiempo escolar. Como nos decía una estudiante que participa del Centro de Estudiantes de una escuela técnica en la Ciudad de La Plata: “cuando pasamos por los cursos a convocar a una marcha un tercio te da bola, otro tercio hace chistes y el resto está en cualquiera”. La rutina escolar se altera durante un breve instante y puede ser aprovechada para interesarse en la actividad como para liberar emociones, adoptando también modelos arquetipos (“el/la militante o activista” “el/la gracioso/a, “los colgados”). Las posibilidades de producir esta alteración son mayores para quienes participan de agrupaciones o son delegados de su curso. Representa, para los “militantes” o “activistas” un poder de un orden similar que la posibilidad de enfrentar la autoridad por parte de aquellos más desenganchados del proceso de escolarización, con la diferencia de que en este caso se mantiene dentro de los carriles propuestos por la institución.

El tercer tipo de alteraciones es provocado por acciones como sentadas, asambleas y marchas. En estos casos nos encontramos ante una alteración del tiempo escolar de una *disrupción media, con mayores grados de autonomía*. Aquí el diálogo y la negociación no están presentes, sino que los estudiantes optan por medidas que disputan directamente con las autoridades y, de manera explícita, irrumpen en la rutina escolar alterándolas en un grado considerable. De todas formas, estas acciones suelen ocurrir en los márgenes del calendario escolar, por ejemplo, al ingreso, en el cambio de turno o, como en el caso de las marchas, en momentos que no necesariamente coinciden con el horario escolar. Sin embargo, en el caso de que se superpusieran, por lo general las autoridades instan a los estudiantes a que lleven una autorización firmada por los padres o madres o responsables adultos permitiendo la salida de la institución. A través de la puesta en acto de estos mecanismos, la escuela busca recuperar cierto control sobre el tiempo de los estudiantes.

Finalmente, la alteración más disruptiva es la toma de la escuela, en tanto se trata de un hecho que produce la *alteración total* de la organización temporal propuesta por la institución. Se suspenden las clases, los estudiantes se encargan del sostenimiento de la ocupación, organizan actividades diferentes a las propuestas cotidianas de la escuela. Cabe recordar aquí que las *tomas de escuelas*⁴ se convirtieron, al menos en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, pero también constatable en otros centros urbanos como Córdoba, en el repertorio de acción estelar. Más recientemente, en 2015, 2016 y 2017 se replicaron estas acciones en diferentes escuelas, este último año en rechazo a la aplicación de la reforma educativa denominada Escuela Secundaria del Futuro. En un contexto que preveía nuevos modos de acción disponibles para quienes lograran sostener un grado mínimo de organización (PEREYRA, 2016), el movimiento estudiantil secundario incorporó a la *toma* como forma principal de reclamo. Asimismo, las ocupaciones parecieran no estar únicamente vinculadas a aspectos de la cultura política juvenil en tanto también ocurren en países vecinos tal como dieron cuenta estudios en Chile (AGUILERA, 2014), Uruguay (GRAÑA, 2005) y Brasil (CAMPOS, A.; MEDEIROS, J. & RIBEIRO, 2016; AQUINO DA SILVA, 2017; SILVA VIRGINIO, 2017). Existen aquí elementos que es preciso seguir explorando en investigaciones comparativas, tanto en lo relativo a la apelación a un repertorio de acciones similar, su circulación, apropiación y resignificación como en las particularidades en cada país.

En el caso de las tomas ocurridas en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2017, las ocupaciones no sólo resignificaron el tiempo escolar, sino que se convirtieron en una experiencia central del proceso de escolarización de los jóvenes que participaron. En palabras de una estudiante de una de las escuelas que estuvo ocupada durante más semanas durante el año 2017 el mejor momento que pasó durante el año escolar fue en la toma, porque “nos conocemos todos con todos”. En muchas instituciones los jóvenes organizaron actividades sobre temáticas que más les interesaban o arreglaron aulas, reconfigurando así el tiempo de la toma. Sin embargo, el calendario escolar no se ve completamente alterado. La eficacia de la toma como acción es inversamente proporcional a la existencia fechas conocidas de antemano por los estudiantes, como el viaje de egresados y las mesas de examen. Asimismo, las tomas suelen también atravesar por otra temporalidad que es necesario reconstruir, en tanto la cantidad de jóvenes que participa es cambiante, del mismo modo que ocurren situaciones diferentes de acuerdo al horario.

Algunas conclusiones para nuevas preguntas

En este trabajo exploramos en las tensiones entre la temporalidad propuesta por la organización escolar y las temporalidades juveniles. Nuestro punto de partida fue la percepción de que ante el carácter de inmediatez e instantaneidad que organiza la sociabilidad juvenil, las secuencias y temporalidades educativas quedan añejas. En este artículo exploramos en esta dimensión temporal dando cuenta de los procesos de politización estudiantil en un contexto de notorias transformaciones. Tan sólo a modo de ejemplo cabe destacar que varios de los aspectos sobre los cuales la institución educativa fundamentó parte de su eficacia regulatoria parecieran más desdibujados, en particular la regulación de un cuerpo dócil para el trabajo y la confianza en la gratificación diferida: “esfuérzate, trabaja, sé responsable y mañana tendrás un mejor trabajo o te destacarás en los estudios”. En este escenario las acciones políticas juveniles cobran otras dimensiones.

En esta primera aproximación planteamos la existencia de una disputa por la construcción de la temporalidad escolar, que se expresa en cuatro tipos de interrupciones del orden escolar. Las reuniones del Centro de Estudiantes, el pasar por las aulas para avisar de alguna actividad, las asambleas, las marchas hasta la toma de la escuela son todas acciones que forman parte de un gradiente de disrupciones de la temporalidad escolar, que implican una disputa de poder a veces más tácita que explícita.

La “amenaza” de la alteración del tiempo escolar a través de la “toma” pareciera activar los mecanismos para que los adultos finalmente resuelvan la situación. Esta sensación ayuda a entender también que, frente al temor a tener que ocupar la calle, se privilegie la toma de la escuela, quizás como un ámbito considerado propio y más seguro. Tensiones históricamente presentes en el sistema educativo y nuevas paradojas que surgen a la par de las alteraciones juveniles del tiempo escolar.

Notas

- 1 En el año 2017 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires promovió la Escuela Secundaria del Futuro, proyecto que busca reorganizar a cantidad de materias, agrupar contenidos, establecer trayectos por créditos y la realización obligatoria de pasantías en empresas durante la mitad del último año de cursada. Ante la reforma se sucedieron una serie de movilizaciones y tomas de escuelas. Cabe aclarar que en la Argentina, si bien existen organismos que buscan orientar

- de manera general la política educativa a nivel nacional (desde el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación donde están representados todos los ministros provinciales), la gestión del sistema educativo depende de cada jurisdicción.
- 2 Los Centros de Estudiantes son instancias institucionales de representación y defensa de los derechos de los alumnos. Sus representantes son elegidos anualmente. Si bien existe una ley que avala su conformación su presencia es más extendida en escuelas de mayor tradición y las que buscan impulsar formas de participación juvenil.
 - 3 Nos referimos tanto a la sanción en el año 2012 de la Ley N° 26.774 de Ciudadanía Argentina que establece el carácter optativo del voto desde los dieciséis años como a la Ley de Centros de Estudiantes N° 26.877 establecida un año después.
 - 4 Las *tomas de escuelas* son acciones de ocupación del establecimiento por parte de los estudiantes. En algunos casos puede ser con cese de actividades, en otros con alteración del tipo de actividades (talleres específicos en horarios determinados por ellos), en algunos casos, los menos, se permite el dictado de algunas materias.

Referencias

- AGUILERA, Oscar. *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- AQUINO DA SILVA, Rosimeri. Estudiantes ocupadores: representações ou contra representações de um novo personagem social. In: Cattani, D. (Org). *Escolas ocupadas*. Porto Alegre: Ed. Cirkula, 2017.
- AUYERO, Javier. *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba. 2013.
- BARBERO, Juan Martín. Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. In: TENTI Fanfani, E. (Comp.) *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidad líquida*, México: F.C.E. 2009.
- BECK, Ulrich & BECK-GERNSHEIM, Elizabeth. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.
- CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. *Escolas de luta*. San Pablo: Ed. Veneta, 2016
- ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- FEIXA, Carles. Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?. *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-18, 2010.
- FRAGOSO LUNA, Perla. *A puro golpe: Violencias y malestares sociales en la juventud cancenense*. UNICHACH, CEPHCIS-UNAM: México, 2016.

- GLASSER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discover of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, 1967.
- GRAÑA, François. *Nosotros, los del gremio: participación, democracia y elitismo en un movimiento social*. Montevideo: Ed. Nordan, 2005.
- HEAGRAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1998.
- LARRONDO, Marina. El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013. *Última década*, 42, 65- 90, 2015.
- MC LAREN, Peter. *La escuela como performance ritual: hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI, 1995.
- PECHENY, Mario; PALUMBO, Mariana. *Esperar y hacer esperar: escenas y experiencias en salud, dinero y amor*. Buenos Aires: Teseo, 2917.
- PEREYRA, Sebastián. La estructura social y la movilización: conflictos políticos y demandas sociales. KESSLER, G. (Comp). *La sociedad argentina hoy: radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016.
- SARAVÍ, Gonzalo. *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flaco/Ciesas, 2015.
- SENNET, Richard. *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- SILVA VIRGINIO, Alexandre. Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. In: CATTANI, D. (Org). *Escolas ocupadas*. Porto Alegre: Ed. Cirkula, 2017.
- SIMONS, Martin; MASSCHELEIN, Jan. *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa, año 17*, n. 29. p. 63-72, 2008.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Métodos Cualitativos i. los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina: Buenos Aires, 1992.
- WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar: como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988.

recibido em 23 jan. 2018 / aprovado em 19 jun. 2018

Para referenciar este texto:

NUÑEZ, P. Alteraciones de la temporalidad: las acciones políticas juveniles y la reconfiguración del orden escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 181-194, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8269>>.

“Uma viagem pelo mundo dos super-heróis”: um projeto pedagógico para a pré-escola

*“A journey in the world of the superheroes”:
a pedagogical project for the pre-school*

Gabrielle Coelho dos Santos

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa.
Rio Grande do Sul – RS – Brasil
gabi_coelhodosantos@hotmail.com

Patrícia dos Santos Moura

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora
adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa.
Rio Grande do Sul – RS – Brasil
patriciamouraunipampa@gmail.com

Resumo: Este texto tem por intuito relatar algumas situações didáticas desenvolvidas em uma turma de pré-escola de uma escola de educação infantil da rede municipal do município de Jaguarão/RS a partir do projeto pedagógico intitulado “Uma viagem pelo mundo dos super-heróis”, realizado através do estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Pré-escola. Projeto Pedagógico.

Abstract: This paper intends to report some didactic situations developed in kindergarten in the municipal network of the municipality of Jaguarão/RS from the pedagogical project titled “A journey in the world of the superheroes” through the compulsory supervised internship of the Licentiate course in Pedagogy of the Federal University of Pampa (UNIPAMPA).

Keywords: Reading. Writing. Pre-school. Pedagogical project.

Considerações iniciais

O projeto pedagógico intitulado "Uma viagem pelo mundo dos super-heróis" surgiu a partir do grande interesse das crianças da pré-escola, com idades entre três e quatro anos, pelos super-heróis estampados em suas camisetas, brinquedos e presentes em suas conversas nos momentos de descontração. Ao observar a turma, notei que a todo momento as crianças relacionavam os super-heróis às suas atividades diárias, motivando, assim, a elaboração de um plano de trabalho contemplando esses interesses da turma. Cabe salientar que as atividades foram planejadas com o objetivo de tornar as aprendizagens lúdicas e prazerosas para meninos e meninas.

A temática abordada no decorrer de todo o projeto teve como enfoque principal as reflexões sobre a língua escrita, através de diferentes situações de leitura e escrita adequadas à pré-escola. As propostas fizeram parte do eixo intitulado "Super-heróis em textos". O segundo eixo proposto foi intitulado "Eu sou um super-herói", abordando questões referentes aos alunos, que se consideravam super-heróis em suas brincadeiras, o que motivou o entrelace entre as crianças e seus super-heróis favoritos. O terceiro eixo chamou-se "Forte como super-heróis", tendo sob enfoque trabalhar os tipos de alimentos consumidos pelas crianças na escola, através de histórias, desenhos, experimentação de frutas etc., sendo este assunto também abordado por se tratar de uma exigência da Secretaria Municipal de Educação para o período.

Os super-heróis foram inseridos na rotina dos alunos por meio do livro "Rotina dos super-heróis", que continha aspectos relacionados à rotina da sala de aula: a chamadinha, o super-herói do dia e informações sobre o tempo e o dia da semana. Corroborando tais atividades, foram criadas fichas didáticas, brincadeiras, jogos sobre os super-heróis, bem como poemas e histórias com a mesma temática.

Desde o início do projeto, pude perceber mudanças na maneira como as crianças realizavam minhas propostas, pois, quando observadas, terminavam todas as atividades rapidamente para poderem interagir com os brinquedos disponibilizados na sala. Após algumas aulas, notei que tais atitudes se tornavam mais frequentes e, com o passar do tempo, as crianças se mostraram mais receptivas e animadas com o que eu propunha a elas.

1 Pensando sobre letras e palavras

As atividades e jogos que estimulam a identificação de letras e o reconhecimento global de certas palavras, como o nome dos alunos e de seus colegas, por exemplo, têm como finalidade oportunizar a familiarização com as letras e com o conhecimento do próprio nome. Podem se realizar através de muitas atividades que não envolvem a memorização ou a repetição, mas que, de forma lúdica e diversificada, podem produzir saberes relevantes no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (BRANDÃO; ROSA, 2011). Nesse sentido, utilizei como recurso jogos e momentos destinados às atividades permanentes, como a escovação e a chamadinha, para a inserção de situações de reflexão sobre as letras e os nomes das crianças.

Apresentei para a turma o jogo “Tapa Certo”, em que as crianças foram divididas em grupos e tinham que acertar suas “mãozinhas” confeccionadas com borracha EVA (Etil Vinil Acetato) em figuras de super-heróis, de acordo com dicas que se referiam aos nomes dos super-heróis. Após os alunos observarem as figuras, informava a letra inicial ou o som inicial dos nomes das imagens às quais deveriam responder. Inicialmente, observei certa insegurança das crianças sobre que imagem deveria ser acertada, porém, quando o jogo ia sendo finalizado, os super-heróis eram acertados rapidamente, em função de uma maior compreensão da proposta. O jogo tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre as letras e os sons iniciais de palavras significativas para eles, nesse caso, os nomes de seus super-heróis favoritos.

Organizei o momento da rotina destinado à escovação dos dentes, em que eram utilizados os copos com os nomes das crianças fixados, os quais eram entregues antes da atividade. Nesses momentos, falava apenas a letra inicial dos nomes dos alunos e os questionava sobre de quem poderia ser aquele nome. O aluno Antônio, apenas observando os copos antes mesmo de a letra inicial ser mencionada, apontava para os colegas e para os nomes. Nessas situações, instigava a turma a pensar sobre as hipóteses de Antônio. Então, as crianças apontavam suas ideias e, quando ocorriam disparidades de opiniões, as incentivava a pensar sobre os nomes ressaltando o som da sílaba inicial. Após as crianças receberem seus copos, estes eram colocados sobre uma mesa no “escovódromo” para que, ao final da escovação, os copos fossem utilizados. Em função dos copos serem iguais e apresentarem como diferença apenas os nomes fixados, ao final da escovação

cada criança tinha de reconhecer seu nome para poder utilizar o copo. Nesses momentos, observava que eles tentavam reconhecer o próprio nome e, quando isso não era possível, questionavam os colegas. Mariana, que ainda não reconhecia seu nome, perguntou à colega Júlia qual era a letra “dela” e qual era a “sua” letra, para assim poder pegar seu copo.

Em outro momento da rotina, realizou-se a “chamadinha” composta pelos nomes dos alunos escritos na lateral de um cartaz. Ao lado de cada nome, vinte espaços para que pudesse ser fixado, ao lado de cada um, um quadradinho confeccionado em material EVA azul (para os colegas ausentes no dia) e um quadradinho de material EVA verde (para os presentes). Ao falar o nome de cada aluno, eu questionava: o “nome do aluno” veio hoje à aula? Conforme o aluno estivesse, ou não, na aula o quadradinho da cor correspondente era então fixado. Com essa atividade realizada diariamente, tive como intuito auxiliar as crianças na aquisição de palavras “estáveis”, ou seja, palavras que, mesmo sem a criança estar alfabetizada, a ajudasse a obter um repertório que a auxiliasse a escrever, ou ler, de forma memorizada (BRANDÃO; ROSA, 2011). Instigava-as a pensar sobre as letras dos nomes dos colegas, pois antes de perguntar se aluno estava ou não na aula, fornecia dicas sobre seu nome, como a letra ou a sílaba inicial, para que todos pudessem elaborar hipóteses sobre meus questionamentos.

Posteriormente, apresentei às crianças um tapete contendo as letras do alfabeto em ordem e questionei-as sobre os nomes das letras que iam sendo apontadas. Em seguida, solicitei que fossem até a primeira letra de seu nome. Algumas crianças solicitaram a ajuda dos colegas para encontrar as letras. Conforme a atividade inicial ia sendo desenvolvida, todos se concentraram em refletir sobre qual seria a letra que deveriam encontrar e, quando não a encontravam, tinham o meu auxílio e o da turma. Em meu planejamento, não havia um momento para esta exploração inicial, porém notei que algumas crianças estavam inseguras sobre os nomes ou a grafia das letras que deveriam encontrar, o que acabaria por invalidar a minha proposta planejada inicialmente. Então, senti a necessidade de começar outra atividade que assegurasse às crianças um melhor entendimento do que estava propondo.

Após todos terem encontrado a letra inicial de seu nome, solicitei que buscassem a letra inicial do nome de outro colega no tapete, momento que a turma considerou engraçado. Conforme iam encontrando as letras, auxiliavam os colegas, apontando o lugar para o qual deveriam se deslocar. Com essa dinâmica,

tive como finalidade incentivar as crianças a pensar sobre as letras como símbolos gráficos e como parte de palavras conhecidas, nesse caso, os nomes dos meninos e meninas da turma, pois “desde muito pequenas, as crianças podem brincar com as palavras, trabalhar mentalmente com elas, observando seus ‘pedaços’ ou segmentos sonoros”. (MORAIS, 2012, p. 83).

Quando senti que a turma estava pronta para o momento que eu havia planejado inicialmente, solicitei que se sentassem ao redor do tapete e mostrei um saco com diversos objetos, despertando sua curiosidade e imaginação, através de questionamentos como: “O que vocês acham que tem aqui dentro?”. Com o intuito de que pensassem sobre minha proposta, em seguida coloquei uma música e solicitei que passassem o saco até que a música parasse. Quando a música parou, a aluna Maria retirou o primeiro super-herói de dentro do saco. Nesse momento, todos descobriram o que havia ali dentro, então questionei a turma sobre qual era o nome do super-herói que Maria havia retirado. Após identificarem o nome, questionei-as sobre qual letra deveríamos colocar o objeto e, após alguns instantes, as crianças auxiliaram a colega a encontrar a letra e a brincadeira continuou. Quando íamos nos aproximando do final do jogo, notei que as letras iam sendo identificadas com maior facilidade.

O tapete do alfabeto teve como finalidade proporcionar aos meninos e meninas a sua aproximação com as letras que fazem parte de seus nomes e de seus colegas, assim como as de outras palavras que os interessam, neste caso o nome dos super-heróis, para que tais palavras possam tornar-se “estáveis”, porque quando as crianças memorizam a imagem de determinadas palavras, elas passam a dispor de valiosos elementos relevantes na reflexão de uma série de propriedades do SEA (MORAIS, 2012).

2 Leitura de diferentes textos

No decorrer de minha prática pedagógica, apresentei e li para as crianças diferentes textos que envolviam diferentes formas de expressões da língua. Nesses momentos, sempre buscava recursos que proporcionassem o contato da turma com os textos, tendo como intuito possibilitar a interação com diferentes práticas culturais envolvidas na escrita. As crianças foram, assim, colocadas no lugar de leitoras, mesmo que ainda não convencionalmente, tendo a oportunidade de relacionar a

linguagem oral com os textos escritos, os gêneros e os diferentes suportes nos quais se apresentam, como livros, revistas em quadrinhos e poemas (BRASIL, 1998a).

Com a intenção de socializar as histórias em quadrinhos, li, na hora do conto, a história “Uma rápida confusão”, do cartunista Maurício de Souza. Inicialmente, questionei a turma sobre se sabiam que tipo de livro era aquele e o que havia de diferente com relação aos livros que já conheciam. Mariana afirmou que naquela história havia “quadrinhos”. Então, conversamos sobre o gênero e fizemos a leitura da história.

Em outro momento, levei à sala de aula o poema “Troca-se um Homem Aranha” da autora Roseana Murray, indo ao encontro do que propus no meu fio-condutor e com o intuito de promover o contato das crianças com diferentes gêneros textuais. Após fixar o cartaz na parede, fui instigando os alunos a pensarem sobre o que poderia tratar aquele cartaz, e quando perguntei o que havia nele, rapidamente todos responderam que havia letras. Então informei a todos que se tratava de um poema escrito por Roseana Murray e fiz a leitura. Após a leitura, explorei as palavras e as letras do poema com as crianças. Pude observar o grande interesse da turma em localizar no cartaz as letras iniciais de seus nomes, o que demonstrou a percepção que tinham do código escrito e a curiosidade em conhecê-lo e identificar as letras importantes. (CRAIDY et al., 2001).

A leitura de histórias também foi apreciada pelas crianças diversas vezes. Nesses momentos, eu as questionava sobre personagens, enredos e desfechos dos contos, com a intenção de promover a imaginação e o interesse pelos livros que iam sendo apresentados. Cabe destacar a relevância desses momentos no processo de aprendizagem das crianças. Ao conviverem com um ambiente e com situações desafiadoras, do ponto de vista linguístico, demonstraram um maior interesse pela escrita e leitura (CRAIDY et al., 2001).

3 As fichas didáticas na pré-escola

Desde meu contato inicial com as crianças, notei o interesse por textos, pela escrita de seus nomes e até mesmo por minhas escritas no diário de bordo. A partir disso, busquei desenvolver fichas de atividades que interessassem à turma no sentido de escrever e observar outras escritas, e a desafiasse a pensar sobre a linguagem. Para a criação dessas atividades, tive como princípio a ideia de que “a

criança pensa sobre a língua e que suas descobertas podem ser estimuladas por meio de desafios proporcionados pela professora” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 144).

Para compor as fichas, busquei elementos que fossem significativos para os alunos, para que se interessassem pelo que eu estava propondo. Assim, a ficha A foi composta pelo super-herói Batman, que estava sempre presente nas camisetas e nos brinquedos trazidos de casa, assim como nas conversas. Dessa forma, quando deveriam identificar seu nome, já o tinham visto em muitos lugares. A ficha didática B foi criada para que meninos e meninas pudessem refletir sobre seu próprio nome, o que já vinha sendo trabalhado e era conhecido por eles. Além disso, em todas as atividades que propunha, solicitava que, espontaneamente, cada aluno escrevesse seu próprio nome para identificar suas produções.

A ficha didática A tinha como objetivo, através de um personagem pelo qual as crianças se interessavam, reconhecer o nome do super-herói Batman em meio ao nome de outros super-heróis. Por ser um personagem conhecido das crianças, seu nome foi rapidamente encontrado pela maioria delas. Ao longo de atividades anteriores, inúmeras vezes ressaltai os nomes dos super-heróis que apareciam na ficha, sendo tais palavras significativas e conhecidas por todos. O aluno Marcos, muito interessado pelo mundo dos heróis, tendo várias informações prévias sobre Batman, não encontrou dificuldades para reconhecer o nome de seu personagem favorito. Isso traz à tona um aspecto relevante na elaboração das fichas: o fato de que tais atividades devem estar articuladas às vivências do grupo de crianças, permitindo um momento valioso de reflexão sobre o que está sendo estudado.

A ficha didática B tinha como intuito reconhecer o nome próprio de cada criança e sua sílaba inicial. Ao longo de minha prática pedagógica, estimei os alunos a escreverem seus nomes nas atividades, mostrei seus nomes na chamada, os incluí em jogos, tendo como intuito que conhecessem seu nome e de seus colegas. Depois desses momentos, levei a ficha didática B que tinha como objetivo a identificação do nome próprio de cada criança. Com a realização desta atividade, pude observar o que os alunos sabiam sobre o seu nome e a sílaba inicial.

No caso da ficha didática B, o tópico a ser estudado era o nome das crianças que, enquanto realizavam a atividade, puderam se reconhecer no papel, o que as motivou a encontrar partes de seu nome. Outro aspecto a ser evidenciado foi referente à aluna Carolina. Quando solicitei que escrevesse seu nome, ela o representou com oito bolinhas, produzindo em sua escrita traços do que entende como

os típicos da forma convencional de escrever, além de atribuir um valor sonoro às letras que compunham seu nome (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

4 Como estão as couves?

Destaco a atividade de plantação de couves e, posteriormente, os relatos das observações com as descrições do grupo de crianças sobre o crescimento e as mudanças que ocorriam ao longo do processo de germinação do vegetal, oriundas do eixo “Forte como super-heróis”. Esta proposta possibilitou a minha observação do quanto as crianças podiam criar hipóteses e explicações para os fatos que iam ocorrendo ao longo do processo, através de seus conhecimentos prévios sobre situações que ocorriam em suas vidas fora da escola.

A atividade consistia, primeiramente, em plantarmos as couves em pequenos recipientes e, posteriormente, ao longo dos dias, observarmos o que iria ocorrer. Em cada observação, solicitava que as crianças relatassem o que estava diferente na couve para que pudesse escrever o relato no livro “Como estão as couves?”.

Os textos foram escritos pela professora, a partir das falas mais significativas das crianças, em que estas puderam contribuir com suas perspectivas, opiniões e pensamentos, atribuindo significados ao que estava sendo escrito. Dessa forma, os relatos foram construídos de uma a duas vezes por semana, e transcritos por mim, juntamente com os alunos, que logo abaixo de minha escrita, assinavam seus nomes.

Relato das observações:

Primeiro dia

“Plantamos a couve. Ela vai crescer. Usamos água, areia e semente.
PLANTA!”.

Segundo dia

“Nasceu a couve. A gente colocou água e nasceram. As couves têm
formato de borboleta.”

Terceiro dia

“Elas cresceram. Estão grandes. Têm formato de borboleta.”

Quarto dia

“Tivemos de botar água. Elas estão bem grandes. Uma delas morreu.”

No decorrer dos relatos e das observações, as crianças deveriam estar atentas às mudanças e transformações que poderiam ocorrer nas plantas. O ato de observar e verbalizar o que está sendo visto, tendo a professora como escriba, possibilitou às crianças se atentarem aos detalhes que iam se modificando nos vegetais. A aluna Raquel, no segundo e terceiro dias, observou o formato das folhas, que inicialmente se pareciam com borboletas e, quando questionada se as couves sempre teriam esse formato, afirmou que não, pois as couves que comia tinham formato de folha e não de borboleta.

Dessa forma, os alunos puderam ter contato com as plantas, além de interagir com práticas que envolveram o cuidado, a observação, a comparação entre sua planta e a dos colegas, estabelecendo relações com o que comem e o lugar de onde vêm alguns alimentos, sendo esta atividade importante para a ampliação dos conhecimentos sobre os seres vivos, neste caso, as couves.

Considerações finais

As diversas metodologias utilizadas, e minha interação com as crianças, foram determinantes para uma prática pedagógica pensada e delineada com enfoque nas necessidades individuais e coletivas da turma, partindo dos interesses e anseios de cada indivíduo para uma aprendizagem mais significativa. Durante toda a prática, busquei de diversas formas transformar o ambiente em que estávamos, a sala de aula, em um lugar onde as crianças pudessem falar sobre os assuntos que lhes interessava.

Destaco como pontos positivos a relação que construí com os alunos, baseada no respeito e individualidade de cada um, assim como as atividades que demonstraram que existem diferentes maneiras de aprender no espaço escolar, a partir dos momentos em que todos puderam se ajudar e compartilhar suas ideias.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Sousa. *Ler e Escrever na Educação Infantil*: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. 2v.: il.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: il.

CRAIDY, Carmem et al. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

recebido em 27 fev. 2018 / aprovado em 19 jun. 2018

Para referenciar este texto:

SANTOS, G. C.; MOURA, P. S. "Uma viagem pelo mundo dos super-heróis": um projeto pedagógico para a pré-escola. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 195-204, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8403>>.

dialogia
logia
logia

RESENHAS
/ REVIEWS

Ensinar e Aprender no Século XXI: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações, de Fernando M. Reimers e Connie K. Chung (orgs.)

São Paulo: Edições SM, 2017. 352p.

Rosemary Roggero

Docente titular dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, Brasil
rosemaryr@uni9.pro.br

Membros da Iniciativa Global pela Inovação na Educação, na Escola de Educação da Universidade de Harvard, os organizadores desta obra contaram com a participação de parceiros de Cingapura, Chile, China, Índia, México e Estados Unidos, para analisar as reformas curriculares, bem como as metas educacionais nas formulações de políticas que têm como foco a “educação para todos”. No que se refere ao Brasil, o livro inclui uma abordagem acrescentada como posfácio à edição brasileira.

Reimers e Chung tiveram como objetivo mapear as iniciativas de organismos supranacionais que se envolveram na perscrutação de tendências para o século XXI, nos mais diversos campos da vida social, em diversas partes do mundo, reunindo análises em torno das competências para o século XXI, em documentos que oferecem aos governos cenários, indicadores, conceitos e recomendações para a elaboração de políticas em educação, visando a ampliação da escolarização com qualidade.

Informam que a escolha dos países se deu em função de quatro deles (China, Índia, México e Estados Unidos – mas o Brasil também pode ser envolvido neste rol) contarem com sistemas educacionais que abrigam uma população de alunos que soma cerca de 40% do total da população mundial de alunos, enquanto Chile e Cingapura têm a experiência de colocar a educação como prioridade das políticas públicas, por longo período, o que pode apontar perspectivas significativas a serem compartilhadas e ampliadas.

Quanto aos dados, os autores recorreram à análise de documentos das políticas, estruturas curriculares, artigos técnicos e relatórios oficiais governa-

mentais, resenhas de artigos e livros e entrevistas com formuladores de políticas, especialistas e atores nacionais e locais do campo educacional de cada país.

O livro contém seis capítulos mais ou menos padronizados, no que se refere à apresentação das reformas realizadas em cada país, com a descrição do contexto social, político, econômico e cultural em que se deram, os esforços acerca da produção do debate social em torno das propostas estratégicas na perspectiva de implantação de currículos por competências, e uma conclusão que identifica os desafios a enfrentar.

No decorrer das descrições e análises expressas em cada capítulo, observa-se que as diferenças entre os países é muito grande. Exemplo disso é o tamanho das redes escolares de Cingapura, um país de 5,47 milhões de habitantes, e da China, com 1,36 bilhão de habitantes, em 2013.

Os países são ímpares em todos os aspectos, de modo que têm feito percursos diversos em relação às políticas educacionais e reformas curriculares, mesmo com os esforços de padronização que os organismos internacionais recomendam, com base na mobilidade global e à globalização do mercado de trabalho e de consumo. Assim, uma análise comparativa entre eles não é possível; mas a descrição de suas condições e processos, bem como o modo como têm enfrentado seus desafios, possibilita extrair lições, para se pensar a educação em escala global, que considerem o local e a diversidade. Cada capítulo, portanto, é muito rico, nesse sentido.

Interessante notar que mesmo nos países que estão alcançando relativo sucesso, há contradições. Avança-se nas competências cognitivas, mas há dificuldades em relação às habilidades e atitudes.

Os sistemas de ranqueamento levam as pessoas a terem uma leitura mais competitiva dos resultados educacionais e a não quererem mudanças que enfoquem esses outros dois elementos dos currículos por competências.

Por outro lado, os relatórios oficiais de cada país apontam uma grave tendência:

[. .] Em uma época de grandes expectativas em relação à educação, tem diminuído o apoio às formas tradicionais de escolarização, dado que há uma consciência cada vez maior de que os alunos não estão aprendendo o que precisam aprender. (pp. 255-256)

Os autores também observam que os propósitos da educação foram expandidos, sobretudo por meio do uso intensivo de tecnologia para ampliar a escolarização e devido à pressão dos mercados de trabalho em relação aos perfis de trabalhadores, além de maior exigência e responsabilização quanto à participação social. E ainda verificam que em todos os países há uma tendência em ampliar as metas educacionais para todos os estudantes.

Reimers e Chung percebem que nos países onde há várias camadas de burocracia governamental e redes muito grandes também há muita produção teórica, porém nem sempre voltada à proposição de alternativas de inovação, reformulação ou superação dos problemas identificados, mas muito mais à crítica às políticas implementadas. Indicam, também, que as políticas de responsabilização por resultados têm sido problemáticas, sobretudo quando não estão acompanhadas de alto investimento na formação docente.

Concluem que os estudos levados a termo para este livro apontam que “[...] a implementação da educação para o século XXI foi fraca na maior parte dos casos, pelo menos em termos de escala e nas formas de beneficiar todos os alunos.” (p. 268) – e que há um grave problema de descompromisso com a educação pública e diminuição dos investimentos, num momento em que esse apoio e compromisso são mais necessários do que nunca, diante dos desafios de empoderamento dos indivíduos e diminuição das desigualdades sociais.

Eles investigam teorias que entendem poderem contribuir para a superação dos problemas detectados, indicando os trabalhos de Bandura, com seu conceito de autoeficácia; de Gardner, com as inteligências múltiplas; Dweck com a ideia da mentalidade de crescimento; e Duckworth com a abordagem de garra e determinação. Defendem a ideia de parcerias público-privadas e da participação de instituições não governamentais na busca de propostas metodológicas inovadoras.

Finalmente, declaram que dois pontos são fundamentais nas políticas: estratégias sistêmicas em apoio à aprendizagem do século XXI e fortalecimento do papel da profissão docente.

A primeira requer uma teoria de sistemas que discuta questões como:

[...] (1) As disciplinas são meios adequados para desenvolver essas competências?; (2) qual é o papel das práticas pedagógicas, do estudo independente, da aprendizagem baseada em projetos e da

educação fora da escola?; e (3) qual é o equilíbrio apropriado entre eles? (p. 276)

A segunda aposta na ampliação das competências docentes, argumentando que “A natureza multidimensional da aprendizagem do século XXI requer dos professores um profissionalismo ainda maior, e não capacitações voltadas para um espectro restrito de habilidades. (p.278)

Embora possamos discordar de alguns pontos em que os autores adotam um pragmatismo que parece reduzir ou simplificar os problemas, o livro merece a leitura de todos os interessados nas políticas de currículo e na gestão dos sistemas educacionais, em suas múltiplas dimensões, sejam pesquisadores, educadores ou *policy makers*.

As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber,
de Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

São Paulo: Cengage Learning, 2016. 152 p.

Gabriela Barbosa

Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), Linha de Pesquisa Políticas Educacionais (LIPED). São Paulo – SP – Brasil
gabrielabie@gmail.com

Doutor em Educação pela PUC-Rio, Professor Adjunto IV da Universidade Federal Fluminense e Membro do Conselho Universitário, o autor epígrafado ministra aulas na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) dessa Universidade. É líder do Núcleo de Pesquisa em Instâncias de Socialização, Políticas Públicas e Movimentos Sociais (Polis-UFF) e coordenador do Curso de Especialização em Gestão Educacional - Escola de Gestores SEB/MEC/UFF e do Programa de Monitoria do Departamento de Ciências Humanas da UFF - PCH/UFF. Tem ampla experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de Planos, Programas e Ações Políticas, História das instituições educacionais e científicas e Pesquisa Educacional. É autor dos livros: *Guia prático da política educacional no Brasil* (2012) e *Princípios da metaciência social* (2013)¹.

A obra objeto desta resenha foi escrita para promover teorias e práticas relacionadas ao planejamento educacional e traz, também, propostas de estudo e de investigação, além de uma metodologia de análise do ciclo do planejamento educacional. O objetivo do autor, na presente obra, é proporcionar ao leitor uma visão geral sobre a temática do planejamento educacional, propondo sanar questões por ele encontradas ao estudar a fundo a epistemologia do tema. Levanta questões que indagam se o planejamento educacional é uma ciência e, em sendo, se estudos de obras de autores como Carnoy² podem servir de auxílio no entendimento das variáveis que podem ser interferentes e se é possível prever tais variáveis.

Escrito em linguagem bem elaborada, de forma clara e organizada, o autor apresenta um guia de noções e conceitos básicos no campo do planejamento educacional para professores, gestores, planejadores e demais profissionais da área interessados no que se refere ao planejamento anual, plano de aula, parâmetros curriculares, organização de conteúdo, projetos político-pedagógicos etc.

O autor divide o livro em três partes, sendo que cada uma delas é composta por quatro capítulos que, em sua ordem, decorrem em uma espécie de manual didático para aqueles interessados no assunto.

A primeira parte, nominada de “Reflexões teóricas e marcos conceituais” transita pelos capítulos que tratam de noções, conceitos básicos, dimensões, interfaces e pesquisas do planejamento educacional.

Nessa primeira parte, o autor traz os fundamentos que se referem a conceitos básicos do planejamento, conceitos estes relacionados ao plano, projeto, escopo e às definições. Esse capítulo abrange não só teorias para aplicação em sala; evidencia, também, como se pode utilizar o planejamento em qualquer momento da vida, permitindo entendê-lo como uma atividade humana. O autor ainda elucida como ações estratégicas, com gerenciamento e administração, conseguem auxiliar a prever alternativas de planos para que um objetivo seja alcançado.

Em defesa de sua concepção, o autor não separa administração do planejamento e da gestão, por entender que essas funções são dimensões que se complementam e interpenetram. Esses elementos combinados são diretrizes essenciais e seguras para um planejamento educacional que visa atender a necessidades e objetivos.

Ainda na primeira parte do livro, são apresentados autores, concepções e experiências que se referem ao planejamento educacional no Brasil. Nessa parte, são citados autores que se consagraram em cada momento da história da educação do país. Referentemente ao período de 1950-1960, o autor cita Anísio Teixeira, apontado como autor da ideia de planejar a educação brasileira a partir da elaboração de uma política de formação de professores e da organização de uma rede de centros de pesquisa educacional aplicada. Já no período que vai de 1960-1970, o autor fala sobre Dumerval Trigueiro Mendes, um autor de concepção de planejamento educacional avançada. O autor finaliza essa primeira parte explicando metodologia da pesquisa e cada uma de suas abordagens: quantitativa, qualitativa, experimental; seus olhares teóricos: objetivista, subjetivista, relacional, enfoques teóricos: fenomenológico, crítico-dialético, positivista, histórico e, por

fim, as técnicas: questionários, observação, entrevista semiestruturada, grupo focal e análise de documentos.

Chegando à segunda parte do livro, depara-se com as lições da prática. Trata de políticas públicas educacionais e de planejamento educacional, suas noções básicas e como se configuram ações práticas, concretas, direcionadas aos contextos educativos. Nessa parte, é possível entender que o planejamento é responsável pela identificação dos elementos políticos e educacionais que se consagram em um projeto e expressam o pensamento dos grupos formuladores de políticas públicas educacionais que, com ajustes, se exprimem na forma de planos e se concretizam em políticas que serão implantadas. Resumidamente, o ciclo de políticas públicas se inicia com a formulação e se conclui com a construção do plano, passando pelo projeto da política pública educacional. No que tange a planejamento de políticas públicas, o autor enaltece a relação entre políticas públicas e planejamento educacional e que o processo de formulação dessas políticas é multidimensional e dinâmico.

É nessa parte que aproveita para trazer questões financeiras da educação das escolas públicas e privadas. Então são analisadas as relações entre o planejamento educacional e o financiamento das redes escolares, tendo como foco o desenvolvimento de projetos e planos educacionais. Também aí trata o planejamento como princípio da administração pública, a fim de equilibrar os recursos financeiros em atendimento às normas da administração pública.

Logo após mostrar seu ponto de vista com relação às questões financeiras, o autor passa para um capítulo que traz lições de planejamento educacional oferecidas por escolas e redes de ensino que dão certo. Nesse mesmo capítulo 7, é desenvolvido um debate sobre a escola que queremos. Dessa forma, o autor brinda o leitor, com um histórico de experiências educacionais bem-sucedidas, sugerindo a aplicação desses procedimentos em outras realidades. O autor encerra a segunda parte do livro levantando questões sobre rendimento escolar e qualidade social, com definições de qualidade e qualidade educacional, nas etapas do planejamento educacional, concluindo que se deve delinear a relação de quantidade e qualidade em matéria educacional para que seja realizado um trabalho pedagógico de qualidade.

A terceira e última parte do livro configura um esboço de manual para planejadores, com documentos escolares para professores: plano de aula e plano de ensino. Esse manual foi escrito, já que algumas escolas utilizam planos desti-

nados aos professores, mas seus modelos não se encontram disponíveis, criando dificuldades no momento de sua elaboração por parte dos professores. Discorre também sobre procedimentos relativos à construção do plano de aula e do plano de ensino, indicando como utilizar esses documentos no ciclo do planejamento educacional.

Essa parte também apresenta a construção de planos de aula em etapas, sendo o planejamento trazido como estudo dos conteúdos que serão distribuídos pelo tempo de aula, modelagem do projeto, que é a etapa em que a forma da aula é delineada, e o plano como registro escrito e na sucessão das etapas do projeto. O autor se refere ao plano de ensino como sendo a estrutura organizacional do planejamento educacional. Segundo ele, “os planos de ensino possuem como matéria as aulas e como forma a descrição detalhada das aulas e das atividades de ensino que serão projetadas no espaço e no tempo” (p. 98). Para o sucesso desse plano, algumas etapas devem ser seguidas: elaboração do plano de ensino, modelagem do plano de ensino e a concretização do plano de ensino.

A docência nas escolas não pode ser realizada sem um planejamento educacional e toda atividade a ela relacionada deve ser vista como uma oportunidade de reflexão teórico-prática da ação do educador.

Nessa parte, encontra-se ainda um exame de documentos escolares para gestores. O autor explica qual a função do regimento escolar e as dimensões do projeto político-pedagógico (PPP), sendo elas: dimensão pedagógica, dimensão infraestrutural e dimensão administrativa. Explicita, também, os elementos do PPP: proposta pedagógica da escola, quadros administrativos e mapa da gestão. Mostra, ainda, as etapas de construção do ciclo do planejamento educacional: planejamento, projeto e consolidação do plano do PPP. E explica como utilizar dados e indicadores de larga escala para planejar políticas educacionais. Para utilizar esses dados e indicadores corretamente, devem-se levar em consideração fatores demográficos, econômicos e educacionais referentes às unidades avaliadas, sem falar que deve se observar também fatores, tais como distorção idade-série, índice de analfabetismo e taxa de evasão escolar, singularidades essas que impactam as realidades educacionais.

Antes de concluir o livro, apresenta um esquema para elaboração de planos educacionais para escolas e redes de ensino, utilizando indicadores demográficos educacionais (IDE) e, por fim, propõe uma síntese geral do que foi visto no decorrer da obra, discutindo se o planejador é um profeta.

O principal mérito da obra é a sistematização de teorias e práticas relacionadas ao planejamento educacional. Escrita em estilo claro e objetivo, a obra é científica na forma em que aborda os modelos, mas é de fácil leitura e compreensão.

Ao separar o estudo dos modelos do estudo das teorias e epistemologias, o autor acaba por gerar alguma repetição. Não se pode criticar estas pequenas redundâncias, uma vez que, pelo caráter didático do livro e pela própria divisão escolhida pelo autor, a repetição seria inevitável.

Dirigida a estudantes, pesquisadores e profissionais da área da educação, o investimento que se faz na leitura do livro resulta em benefícios e aprendizado para o leitor. A obra auxilia os profissionais quanto à teoria e à prática do planejamento educacional, entendendo o contexto histórico, social e econômico e ainda guiando o profissional nas práticas mais eficazes para o sucesso de um plano político pedagógico com a ideia de um modelo de planejamento que leva ao alcance de um plano pedagógico de sucesso.

Notas

- 1 Informações disponíveis em <http://lattes.cnpq.br/9398557494803815>
- 2 Martin Carnoy, nascido em 1938, é professor na Universidade Stanford, formado em Engenharia Elétrica pelo Instituto de Tecnologia da Califórnia, Mestre e PhD em Economia pela Universidade de Chicago e consultor do Banco Mundial, do Banco de Desenvolvimento Interamericano, do Banco de Desenvolvimento Asiático, da Unesco, da Unicef e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

**INSTRUÇÕES PARA
OS AUTORES**
/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Orientações para submissão de trabalhos à revista *Dialogia*

Podem ser submetidos à análise da Comissão Editorial da Revista *Dialogia*, artigos e resenhas em português ou espanhol. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará resenhas ou artigos submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa CopySpider (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é necessário declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista

<<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia>>.

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Dialogia.

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

Todos os trabalhos serão submetidos à leitura de, pelo menos, dois pareceristas, externos a instituição originária da revista, garantindo o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres. Se a avaliação de ambos os pareceristas for positiva, compete aos editores decidir da sua publicação. No caso de um dos pareceres ser negativo, o artigo será encaminhado para outro avaliador.

O tempo médio entre a submissão do artigo e a publicação, mediado pelo processo de avaliação é de, aproximadamente, 6 meses.

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es).

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da Revista Dialogia.

Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc); fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar os seguintes quesitos:
 - a) Título;
 - b) Title
 - c) Resumo (entre cem e 150 palavras);

Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.
 - d) Palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem;
 - e) Abstract;
 - f) Key-words;
 - g) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto. (conforme padrão da publicação usar *itálico*, consultar ABNT para as normas).
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto (antes das referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas

(BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.
- 7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa. Os arquivos devem ser inseridos no texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Dialogia* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <<http://www.abnt.org.br/>>.

Para acesso consultar as normas na página da Biblioteca <<http://docs.uninove.br/arte/pdfs/manual-elaboracao-Trabahos-ABNT.pdf>>

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic