

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **92** número **232** set./dez. 2011

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
On-line



INEP

Ministério da
Educação

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**



EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora
Jacques Velloso – UnB
Maria Isabel da Cunha – Unisinos
Silke Weber – UFPE
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPel
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelim Vianna – FCC
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Valdemar Sguissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IIEP/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 92 número 232 set./dez. 2011

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 *On-line*



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

Marcos de Carvalho Mazzoni Filho marcos.mazzoni@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br

Antonio Bezerra Filho antonio.bezerra@inep.gov.br

Jair Santana Moraes jair.moraes@inep.gov.br

Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br

Rita Lemos Rocha rita.rocha@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

Inglês:

Erika Márcia Baptista Caramori erika.caramori@gmail.com

TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

Fernanda da Rosa Becker fernanda.becker@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa.oliveira@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Sobre o trabalho de Milton Jeron, *Série Fôrmas do mundo*, acrílico sobre tela, 135x140 cm

TIRAGEM 2.600 exemplares

RBEP ON-LINE

Gerente/Técnico operacional: **Marcos de Carvalho Mazzoni Filho** marcos.mazzoni@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 6º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3062

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

OEI-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2011

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>
ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial	453
------------------------	------------

Estudos

<i>Por um olhar democrático às ações afirmativas</i>	455
--	------------

Luis Otávio Vincenzi Agostinho

Vladimir Brega Filho

<i>Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil</i>	477
--	------------

Manuel Gonçalves Barbosa

<i>Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil.....</i>	493
--	------------

Sueli Menezes Pereira

Clarice Zientarski

<i>As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais</i>	516
---	------------

Letícia Pereira Sousa

Écio Antônio Portes

<i>Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária</i>	542
Marilda Moraes Garcia Bruno	
<i>Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa</i>	557
Waldemar Marques	
Fernando Silveira Franco	
Marcelo Nivert Schlindwein	
<i>Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....</i>	577
Michele Barcelos Doebber	
Gregório Durlo Grisa	
<i>O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena.....</i>	599
Marcos Antonio Braga de Freitas	
<i>Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais</i>	616
Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato	
<i>Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades</i>	639
Lúcia Bruno	
<i>Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação</i>	663
Eliana P. G. de Moura	
Dinora Tereza Zucchetti	
Magali Mendes de Menezes	
<i>A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas.....</i>	678
Gildo Volpato	
<i>Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto.....</i>	702
José Cláudio Sooma Silva	
José Gonçalves Gondra	
<i>O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo.....</i>	723
Adriana Pagan	
Sandra Magina	

Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos.....739

Lucia de Fatima Araujo

Anna Paula de Avelar Brito Lima

Marcelo Câmara dos Santos

Resenhas

Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária.....757

Rebeca Contrera Ávila

Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de uso do passado em questão765

Diogo da Silva Roiz

Índice do v. 92..... 771

Agradecimentos..... 811

Instruções aos colaboradores 815

Editorial 453

Studies

For a democratic look towards affirmative actions455

Luis Otávio Vincenzi Agostinho

Vladimir Brega Filho

*Education and intercultural imaginary:
the recomposition of the civil society role477*

Manuel Gonçalves Barbosa

Affirmative policies and poverty in Brazil.....493

Sueli Menezes Pereira

Clarice Zientarski

*The public universities affirmative actions and
the permanence policies in the legal system516*

Letícia Pereira Sousa

Écio Antônio Portes

<i>Affirmative policies for the inclusion of the deaf in the higher education: some reflections about accessibility, permanence and university culture</i>	542
Marilda Moraes Garcia Bruno	
<i>Social movements and university in Brazil: an affirmative action experience</i>	557
Waldemar Marques	
Fernando Silveira Franco	
Marcelo Nivert Schlindwein	
<i>Affirmative actions: the racial criteria and the Rio Grande do Sul Federal University experience</i>	577
Michele Barcelos Doebber	
Gregório Durlo Grisa	
<i>The Roraima Federal University Insikiran Institute: indigenous higher education policies</i>	599
Marcos Antonio Braga de Freitas	
<i>Popular youth in a "pré-vestibular": the collective construction of expectations and educational possibility fields</i>	616
Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato	
<i>Indigenous education management: contradictions, limits and possibilities</i>	639
Lúcia Bruno	
<i>Culture and resistance: the creation of the popular and the popular as creation</i>	663
Eliana P. G. de Moura	
Dinora Tereza Zucchetti	
Magali Mendes de Menezes	
<i>The university and its constitution: creation, reform and political-epistemological implications</i>	678
Gildo Volpato	
<i>Textbooks in the history of education: some notes concerning Paul Monroe, Stephen Duggan and Afranio Peixoto narrative.....</i>	702
José Cláudio Sooma Silva	
José Gonçalves Gondra	

<i>Statistics education in basic education focused on interdisciplinarity: a comparative study</i>	723
Adriana Pagan Sandra Magina	
<i>Rupture and the didactic effects of the contract in an algebra problem solving class.....</i>	739
Lucia de Fátima Araujo Anna Paula de Avelar Brito Lima Marcelo Câmara dos Santos	
Reviews.....	757
<i>Lower classes students and the university entry process</i>	757
Rebeca Contrera Ávila	
<i>From the founding myths to the political practices: the projects of uses of the past in question</i>	765
Diogo da Silva Roiz	
Index v. 92	771
Acknowledgments	811
Instructions for the Collaborators	815

Este número é quase todo dedicado a trabalhos que abordam estudos, análises e discussões sobre políticas de ação educacional que visam à superação de situações de não equidade e de desigualdades socioeducacionais na educação superior. Os quatro últimos artigos situam-se em outro foco, tratando da constituição da universidade, de aspectos da história da educação e de intervenções didáticas, mantendo a pluralidade característica da *Revista*.

Com o objetivo de motivar a discussão e a apresentação de estudos sobre ações afirmativas no ensino superior, foi feita uma chamada especial, divulgada entre pesquisadores, coordenadores de programas de pós-graduação e usuários da *RBEP* e do *Em Aberto*, também publicada nas formas impressa e eletrônica, nos seguintes termos:

Iniciativas diversas vêm sendo tomadas por várias instituições de educação superior e pelo Governo Federal visando ampliar o acesso a este nível de ensino e assegurar a permanência de uma nova clientela social. Várias universidades instituíram, por exemplo, cotas para negros ou cotas para egressos da escola pública, ou abriram novos *campi* em bairros onde se concentram camadas sociais mais baixas. Entretanto, carecem ainda de estudos que possam responder a questões que impulsionaram tais iniciativas, como: Houve ampliação da base social da educação superior, teria ela se diversificado? Se essa diversificação ocorreu, quais foram os principais grupos sociais alcançados? Como vem comportando-se o rendimento acadêmico do alunado que ingressou por meio dessas iniciativas, comparado ao de seus colegas? Houve

mudanças institucionais para o recebimento desses novos grupos? Tais mudanças se cingiram à organização administrativa ou se expressaram também em projetos pedagógicos? Houve repercussões financeiras, e, se ocorreram, de que ordem foram?

A comunidade acadêmica correspondeu à chamada, e dezenas de textos foram submetidos à avaliação. Os artigos constantes neste número foram os indicados pelos consultores *ad hoc* e pela Editoria Científica, em avaliação cega. As abordagens são variadas, trazendo contribuições de diferentes naturezas para a discussão dessas políticas e enriquecendo o conhecimento sobre ações afirmativas, democracia, pobreza, interculturalidade, etnias, juventude, papel das universidades e demandas contemporâneas. Restam muitas questões a responder e aspectos a tratar, o que certamente alimentará vários outros estudos.

Para gestores atentos e compromissados, estudos oferecem rica contribuição para uma compreensão ampla e, ao mesmo tempo, aprofundada de processos que favoreçam a equidade social, o que pode reverter salutarmente em guia e inspiração para políticas de ação que visem criar condições sociais mais igualitárias. Como se ressalta no primeiro artigo deste número, há uma relação de “infinita responsabilidade para com o excluído, uma vez que a sociedade, através de todos, é corresponsável nesse processo de cumprimento democrático”, não deixando o Estado eximir-se, porém, de seu papel no investimento para a materialização dos direitos sociais, entre eles, fundamental, o da educação, que precisa ser fortemente dirigida para, como se pondera no artigo sobre pobreza e ações afirmativas, “diminuir o impacto da origem socioeconômica no desempenho escolar, de uma forma geral, a partir da escola básica”. A parcela popular nessa condição está demandando uma nova perspectiva, a de um “devir popular”, como colocado no ensaio sobre “Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação” – “[uma] força imanente à vida que resiste incessantemente, porque recusa submeter-se a todas as formas de morte”. Como defende Anísio Teixeira em belo poema: “Educação é vida.”

Para concluir, como apontado no segundo artigo, não se pode abrir mão do apoio e do compromisso da sociedade civil para alterar as relações que favorecem as grandes desigualdades, “até porque é nas suas arenas que muito se joga o futuro imaginado de convivialidade e interculturalidade entre pessoas pertencentes a culturas diferentes”.

A Editoria Científica

Por um olhar democrático às ações afirmativas*

Luis Otávio Vincenzi Agostinho

Vladimir Brega Filho

Resumo

Discute as ações afirmativas como um meio de que o Estado dispõe para atenuar as desigualdades e os privilégios de alguns indivíduos em relação a outros, como os afrodescendentes. As ações afirmativas se apresentam como instrumentos de estabilização, ainda que provisórios, garantindo a inclusão da parcela vulnerável. Analisa as estatísticas que atribuem ao cidadão negro os piores índices de salário, saúde, educação e saneamento básico, entre outros, quando comparado ao cidadão branco, e indica as medidas a serem tomadas pelo Estado para promover a cidadania dos que dela carecem. Conclui que não se trata de alocar, sem critérios e por um sentimento leigo de justiça, os negros em setores ocupados por brancos, mas de utilizar critérios legítimos de ingresso, com o fito de diminuir as desigualdades e promover uma concepção plural e radical de democracia.

Palavras-chave: ações afirmativas; igualdade racial; emancipação; racismo cordial.

* Trabalho publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional do Conpedi – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, realizado em Fortaleza, no período de 9 a 12 de junho de 2010.

Abstract

For a democratic look towards affirmative actions

The present article discusses the affirmative policies as a way to reduce the inequalities and the privileges of some individuals in relation to others, as for example the black citizens. The affirmative actions are shown as a stabilizing instrument by guaranteeing the inclusion of the vulnerable people even if it is temporary sometimes. The study analyzes the data that attributes the worst indexes of health, education, wealth and basic sanitation to the black citizens in comparison to the white ones. Moreover, the analysis indicates some possible ways to promote citizenship through State initiative. It concludes that it is not only a question of reallocate black people to places usually occupied by white people but also the necessity to create a legitimate access criterion in order to promote a plural and radical democracy concept.

Keywords: affirmative actions; racial equality; emancipation; cordial racism.

Introdução

Efetivar a igualdade material é tarefa que suscita muitas divergências e dificuldades. Em uma sociedade plural, como é o caso do Brasil, as ações afirmativas são medidas que buscam a efetivação deste preceito constitucional. Analisar juridicamente políticas públicas de inclusão imediata, contrárias ao conservadorismo histórico vivido em nosso País, é quebrar paradigmas e reconhecer minorias em sentido qualitativo como participantes ativas do processo democrático nacional.

A questão jurídica que envolve a inclusão de afrodescendentes nos diversos setores da sociedade por meio das ações afirmativas transformou-se em discussões que, muitas vezes, fogem do verdadeiro sentido do objetivo de tais políticas.

As cotas para negros, exemplo clássico de ações afirmativas (mas não o único), já são uma realidade em nosso cotidiano e surtem efeitos em nosso ordenamento jurídico há alguns anos, de forma a tornar-se secundária a discussão da necessidade ou não de existirem cotas em outros setores da sociedade. Elas existem e criam relações entre o Estado e particulares ou até mesmo entre particulares somente.

Dessa forma, hodiernamente, o obstáculo maior ao discurso e à implementação prática das ações afirmativas é a sua inclusão e conjugação com as políticas públicas instituídas pelo Estado. Em outras palavras, tem-se que criar um sistema visando à inclusão social mediante mecanismos

previstos em normas jurídicas, evitando que tais medidas possam gerar na sociedade a impressão de que se trata de auxílio a minorias, desigualdade declarada, preferência e racismo cordial.

Operacionalizar as ações afirmativas supõe, primeiramente, esclarecimento a todos os cidadãos dos motivos pelos quais o órgão estatal foi levado a implantar políticas públicas direcionadas a certas minorias, em sentido qualitativo. Buscar a *ratio juris* das ações afirmativas, isto é, a razão do direito de se incluir, resume-se em uma tarefa de analisar os motivos pelos quais devem existir discriminações positivas em nome do princípio da igualdade, e não contrário a ele, como muito se tenta fazer crer.

Este trabalho analisa as divergências no tocante à inclusão dos afrodescendentes por meio das ações afirmativas como tentativa de efetivação da igualdade substancial entre os cidadãos do Brasil. Em virtude de o tema poder ser discutido sob diversas ópticas, propõe-se a análise filosófica das desigualdades a partir da matriz da democracia radical, proposta por Mouffe como forma de promover uma reflexão social de comprometimento e infinita responsabilidade para com o outro. Ainda, pretende-se discutir se esse ideal de justiça estaria mais próximo da realidade da parcela afrodescendente, a partir da adoção das ações afirmativas como instrumentos provisórios, mas que visem à sua emancipação.

As implicações negativas da igualdade universal

A universalidade e a transcendentalidade são características essenciais aos direitos humanos, responsáveis por impulsionar sua aplicação a todos os indivíduos, protegendo acima de tudo sua dignidade.

Os tratados internacionais de proteção a direitos humanos contribuem essencialmente por meio da universalidade normativa para difusão desses direitos, vinculando conseqüentemente os países signatários a cumprirem as diretrizes por eles enunciadas.

Em que pese a existência de tais instrumentos internacionais, nos quais os países signatários garantiriam o cumprimento de suas normas, as disposições, em sua maioria universais, representam certo perigo para a proteção de minorias, mesmo que tal assertiva possa parecer um paradoxo.

Obviamente necessárias são as diretrizes normativas sobre o tema, internacionais ou nacionais, sobretudo por advogarem à causa humanística da igualdade, rechaçando condutas intolerantes para com as minorias: religiosas, étnico-raciais ou de ordem sexual, entre outras.

Os direitos humanos demandam universalidade no sentido de propor e dar o primeiro passo na busca de uma mudança social, ao menos jurídico-formal. Entretanto, universalizar a igualdade mediante variados instrumentos jurídicos e acreditar na suficiência dessa teorização pode acabar sendo um engano, isso pelo fato de que se corre o risco de omissão estatal na criação de medidas pragmáticas que ponham em prática a construção literal bem organizada dos instrumentos jurídicos.

A partir dessa concepção, Mouffe (1996, p. 26), na defesa de sua matriz de democracia plural e radical, salienta que a universalidade normativa seria a característica que mais excluiria certos grupos que teriam nesses instrumentos a efetivação da igualdade substancial e o idealismo de concretização democrática. Nesse sentido, afirma o seguinte paradoxo:

Deve então salientar-se que esta nova fase da revolução democrática, embora sendo, à sua maneira, um resultado do universalismo democrático do iluminismo, também põe em causa algumas das suas apropriações. De facto, muitas destas lutas renunciam a qualquer aspiração de universalidade. Demonstam como em todas as afirmações de universalidade se esconde uma negação do particular e uma recusa de especificidade.

A universalização da igualdade é perigosa, pois pode deixar de provocar atos estatais para a implementação de medidas de inclusão social, uma vez que se insurgiria a falsa ideia da igualdade formal na análise de prescrições legais universais, por exemplo, no art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.¹ Em seus ensaios, Mouffe (1996, p. 26) afirma veementemente serem os chamados ideais universalistas verdadeiros “mecanismos de exclusão”.

Assim, segundo Mouffe, poderia haver uma limitação à concretização da igualdade material, interpretação que opera em desencontro com a real intenção de um tratado internacional. Poder-se-ia argumentar que não haveria outra forma de garantir direitos de igualdade, senão normatizá-los por meio de tais instrumentos. No entanto, tendo em vista esta recusa à especificidade, não se criariam mais atos eficazes visando à promoção da igualdade material entre a pluralidade de cidadãos. Gerar-se-ia, portanto, uma falsa ideia de igualdade, amparada por instrumentos internacionais de ampla publicidade entre seus signatários, todavia correndo o risco de serem ineficazes.

Diante da crítica apresentada pela matriz filosófica da democracia radical, sua proposta para mudança paradigmática dos ideais iluministas normativos preleciona:

Os novos direitos que hoje são reclamados são expressão de diferenças cuja importância só agora começa a ser afirmada e deixaram de ser direitos que possam ser universalizados. A democracia radical exige que reconheçamos a diferença – o particular, o múltiplo, o heterogêneo –, tudo o que, na realidade, tenha sido excluído pelo conceito abstracto de homem. O universalismo não é rejeitado, mas particularizado; o que é necessário é um novo tipo de articulação entre o universal e o particular. (Mouffe, 1996, p. 27).

A articulação apresentada acima, no sentido de se reconhecer a diferença e estabelecer uma democracia plural, parece bem demonstrada em propostas diversas de ações afirmativas, como na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), na Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso) e no art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal ao dispor sobre percentual de cargos e empregos públicos para portadores de

¹ “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”

deficiência, ainda que de eficácia limitada. Essa articulação é também vislumbrada em decisões administrativas, por exemplo, na desobrigação de atividade em confronto com a garantia da liberdade de culto de fiel da Igreja Adventista do Sétimo Dia, praticante da guarda sabática (do pôr-do-sol de sexta-feira ao pôr-do-sol de sábado), entre outras ações afirmativas que visem tratamento especial a determinada minoria a fim de garantir a isonomia.

No tema central deste trabalho, as ações afirmativas para igualdade racial necessitam de instrumentos pragmáticos especializados para a efetiva inclusão do afrodescendente nos setores da sociedade em que se verifica déficit de sua representatividade, medida democrática que inicialmente discrimina com o fito de, posteriormente, igualar seus destinatários com os demais cidadãos.

Racismo cordial

Após a criação da ideia de democracia racial, que afirmava a inexistência de racismo nas relações entre negros e brancos, sendo sustentada principalmente pelo sociólogo Gilberto Freyre na publicação da obra *Casa Grande & Senzala* em 1933, vários foram os contrapontos que divergiram dessa concepção, afirmando seu desencontro com a realidade (2001, *passim*).

Assim, os embates na discussão da existência de preconceito racial e promoção pessoal em virtude da raça se tornaram cada vez mais frequentes. Nesse propósito, analisam-se as ponderações de Florestan Fernandes (1989, p. 11) acerca da necessidade de encarar a democracia racial com um viés crítico, pautando-se na análise do cotidiano do negro na sociedade:

Os fatos – e não as hipóteses – confirmam que o mito da democracia racial continua a retardar as mudanças estruturais. As elites, que se apegaram a ele numa fase confusa, incerta e complexa de transição do escravismo para o trabalho livre, continuam a usá-lo como expediente para “tapar o sol com a peneira” e de autocomplacência valorativa. Pois consideremos: o mito – e não os fatos – permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas “sobem” – nunca “descem” – na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações – mesmo as que se têm como “críticas”, mas não vão ao fundo das coisas – das realidades cotidianas.

Como aludido pelo historiador no final do século 20 e bem demonstrado na expressão “tapar o sol com a peneira”, não havia enfrentamento à questão da desigualdade entre negros e brancos. Passou-se a considerar a igualdade formal como fator preponderantemente isonômico, de forma a se criar uma espécie de cordialidade no tratamento racial.

Dando prosseguimento à comparação histórica, apresenta-se como pensamento atual o estudo de Gomes (2003, p. 15), ao tratar da igualdade racial com a mesma essência com que fora tratada anteriormente:

O tema é de transcendental importância para o Brasil e para o direito brasileiro, por dois motivos. Primeiro, por ter incidência direta sobre aquele que é seguramente o mais grave de todos os nossos problemas sociais (o qual, curiosamente, todos fingimos ignorar), o que está na raiz das nossas mazelas, do nosso gritante e envergonhador quadro social – ou seja, os diversos mecanismos pelos quais, ao longo da nossa história, a sociedade brasileira logrou proceder, através das mais variadas formas de discriminação, à exclusão e ao alijamento dos negros do processo produtivo consequente e da vida social digna. Em segundo lugar, por abordar um tema nobre de direito constitucional comparado e de direito internacional, mas que é, curiosamente, negligenciado pelas letras jurídicas nacionais, especialmente no âmbito do Direito Constitucional.

Como exposto acima, a importância em se discutir o tema está na indiferença com que é tratado e na aceitação do *status quo*, admitindo-se implicitamente que a igualdade formal, disposta na Constituição (Brasil, 1988), é suficiente para garantir a superação das dificuldades de todos os que se encontrassem alijados do sistema, independentemente de suas raças.

Em nome da isonomia ou igualdade meramente formal dos concorrentes perante a lei, faz-se de conta que todos – ricos e pobres, fortes e fracos, sujeitos ou não ao preconceito de inferioridade – podem participar, numa postulada igualdade absoluta de condição social, da grande competição da vida, na qual deve ser premiado o concorrente mais capaz. (Comparato, 2006, p. 571).

Observa-se, portanto, que o enfrentamento do tema sempre encontrou barreiras sociais. Uma delas, sem dúvida, é a cordialidade com que é tratada a questão, de forma a não considerar um fenômeno que se evidencia tão presente na sociedade brasileira tal como o racismo.

A ideia de racismo cordial é uma construção feita a partir da observação da teoria elaborada por Holanda (1995, p. 107), ao conceituar o “homem cordial”, personagem nitidamente encontrado em nossa sociedade:

Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro. Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso, a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas sua sensibilidade e suas emoções.

Ainda que a afirmação não trate especificamente da cordialidade social no tratamento racial, há de se levar em conta a existência da dissimulação com que a questão é tratada pelo homem cordial moderno, a começar pela dificuldade existente em se debater o tema e reconhecer a prática de diversas restrições cotidianas, ainda que tênues, por motivo meramente racial.

O sociólogo Alberto Carlos Almeida, em investigações realizadas pela Pesquisa Social Brasileira (Pesb), salienta que o Brasil vem assumindo ser um país racista. Por meio de questionamentos, trazendo percepções dos entrevistados pela análise de várias fotos de homens de diferentes raças, conclui que:

Nos atributos pobreza e malandragem, a diferença entre pardos e pretos é insignificante. Os pretos são considerados os que têm menos oportunidades na vida, e os pardos, os que mais se parecem com um criminoso. Particularmente nesse quesito, o resultado é revelador: o número de brasileiros que acham que os pardos são os que mais se parecem com um criminoso é três vezes maior do que o número dos que acham isso dos brancos. (Almeida, 2007, p. 230).

Almeida (2007, p. 257) traz ainda os resultados de uma pesquisa realizada com o seguinte questionamento: “Se você tivesse uma filha, preferiria que ela se casasse com um branco, um preto ou um pardo? Mesmo que o branco fosse mecânico de carro?”. O intuito de tal intervenção foi mensurar o preconceito racial mediante a combinação de três raças (preto, pardo e branco) com três profissões (mecânico de carros, professor de ensino médio e advogado). Entre várias conclusões, há uma que merece destaque:

[...] resultado que merece atenção é a preferência dos brancos por outro branco para o casamento, ainda que com menor *status* social do que pardos ou pretos. Em todas as situações, mais da metade – 53% para o branco mecânico [...], 57% para o branco professor [...] e 63% para o branco advogado [...] –, essa preferência se confirmou. O que mostra que, nesse sentido, os brancos são menos propensos à mistura com pardos ou pretos. Em segundo lugar estão os pretos e, por último, os pardos. De fato, são os pardos os que mais aceitam se misturar, de preferência com pessoas brancas.

Em que pesem os diferentes enfoques acerca do tema e a comprovação de que existe racismo na sociedade brasileira, há uma corrente que merece ser investigada. Ela argumenta basicamente que não há como se instituírem ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil do mesmo modo como foram estabelecidas nos Estados Unidos.

Um dos grandes exemplos é o pensamento do antropólogo Antonio Risério, ao basear sua fundamentação no sentido de que o modelo de cotas para negros é uma cópia da divisão social estadunidense, que considera somente o indivíduo como “branco” ou “preto”. Para o autor, a aplicação dessa fórmula não se amolda às particularidades do Brasil. Contudo, ele não nega a existência do racismo, pautando seu discurso na incompatibilidade do modelo norte-americano no cotidiano brasileiro.

O racismo brasileiro, por sua vez, é assunto que apresenta alguma complexidade. Ao contrário do que se vê na história política, jurídica e social dos EUA, o preconceito racial, no Brasil, nunca expressou nos termos de uma segregação explícita ou legalmente constituída. Nunca foi racismo institucionalizado. Nem tivemos, jamais, algo de equivalente à Ku Klux Klan, com seus incêndios, assassinatos e

linchamentos. A realidade, aqui, é outra. [...] Porque tanto temos a aproximação generosa e o convívio entre as raças, como o preconceito, muitas vezes velado e envergonhado, mas nem por isso menos canalha e cruel. A existência deste racismo, porém, é incontestável. (Risério, 2007, p. 13).

O autor, portanto, inicia dividindo o modelo racista estadunidense das relações raciais brasileiras. Passa, após, a fundamentar sua contrariedade ao sistema de cotas raciais:

Lideranças negromestiças brasileiras resolveram então (ou foram levadas a) acreditar que, na importação do modelo dicotômico estadunidense, estaria a solução para o problema da arregimentação política de nossos mestiços de pele menos clara. Decidiram fechar os olhos para a cor – e pensar em termos de raça. Adotaram o *pattern* binário, converteram-se ao “racialismo”, negaram parte de sua ancestralidade (a branca, obviamente) e surgiram assim, no campo social e político do país, como uma espécie de nova categoria étnica – os *neonegros*. (Risério, 2007, p. 19).

Para o antropólogo, a adoção do modelo norte-americano de ações afirmativas para afrodescendentes desprestigia as relações de mestiçagem. Assim, em sua abordagem, o Brasil estaria negando que há uma raça em combinação com a branca e a negra, que sofreria discriminação na adoção de medidas afirmativas para inclusão do afrodescendente.

Ora, apesar de muito clara e concisa, a ideia do autor denota radicalidade. A importação do modelo norte-americano de ações afirmativas para afrodescendentes considera a influência negra na raça parda e não discrimina o percentual branco de sua existência. Numa discussão envolvendo a necessidade de emancipação do negro (preto ou pardo), que sofre diversas discriminações, ainda que cordiais e mascaradas, há de se salvaguardar a parcela negra de todos aqueles que a possuem. Independentemente da crença de que o mestiço é menos negro do que aqueles de descendência integralmente negra, tem-se que o afrodescendente é vulnerável socialmente, estando sempre em situação desprivilegiada.

Ao que parece, analisando o propósito de importar o modelo norte-americano para a realidade brasileira, vislumbra-se, tão somente, fatores que poderão contribuir para uma nova realidade social e contra a manutenção do *status quo* racializado. O prejulgamento e os preconceitos arraigados em relação a esse grupo vulnerável são repensados como uma forma de fortalecimento do ideal democrático e do princípio da igualdade.

O racismo cordial pode ser analisado também sob duas realidades: o instituto da adoção de crianças negras e o fenômeno do *covering* em relação aos negros.

O instituto da adoção e seus índices raciais

Atualmente, o sistema de adoção opera em uma plataforma nacional, conhecida por Cadastro Nacional de Adoção (CNA), instituído por lei. É

exemplo de um dos contrastes quando se fala na aceitação do negro no Brasil. Além disso, muito bem exprime a cordialidade com que o racismo é tratado em nossa sociedade:

No entanto, um dos grandes entraves para o aumento do número de adoções é justamente o perfil que as pessoas cadastradas traçam para os futuros filhos adotivos. Segundo a juíza Cristiana Cordeiro, membro do comitê gestor do CNA, a maioria deseja uma criança sem problemas de saúde, de cor branca, do sexo feminino e recém-nascida. (Jornal do Senado, 2009).

Fator interessante que se demonstra e que poderia esclarecer a preferência por crianças brancas é o fato de que a maioria dos casais aptos a adotarem uma criança ou adolescente se autointitula branca:

Os dados, obtidos pelo Estado, mostram que até ontem havia no País 11.404 pretendentes a adotar uma criança. E escancaram uma equação difícil de fechar: 80,7% deles querem crianças de até 3 anos. Mas, das 1.624 crianças inscritas no cadastro, apenas 66 têm até essa idade. Ou seja, menos de 5%. A grande parte é formada praticamente de adolescentes: 795, quase a metade do total, está entre 12 e 17 anos. Além disso, 66,5% dos pretendentes não querem crianças negras. Preferem brancas ou pardas. Dos que querem adotar, 70% se declaram brancos. (Duailibi; Iwasso, 2008, p. 17, grifo nosso).

Embora possa parecer normal que uma família de cor branca prefira uma criança branca, por questões de semelhança, o índice é preocupante. O alto índice de rejeição a crianças negras pode ser analisado como uma das exteriorizações do "racismo cordial" de nossa sociedade.

Conforme noticiado pela Agência Câmara de Notícias em 26 de maio de 2008, há no Brasil 80 mil orfanatos e 120 mil crianças que vivem em abrigos e orfanatos. De acordo com a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), cerca de 7 mil casais brasileiros e 300 estrangeiros esperam na fila de adoção.

Pela mesma pesquisa, ainda há o percentual de que, dos 15% dos brasileiros dispostos a adotar, 32,1% escolheriam crianças de até 6 meses e 28,2%, de 6 meses a 3 anos. Estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)² indica que a maioria das crianças nos abrigos é de meninos (58,5%), afrodescendentes (63,6%), na faixa entre 7 e 15 anos de idade (61,3%).

Talvez o exemplo da adoção de crianças negras seja o mais inquietante a demonstrar que a sociedade possui o preconceito declarado, ao verificar tais estatísticas.

O fenômeno do covering

De fundamental importância no debate é a comparação da realidade brasileira com o fenômeno chamado *covering*, proposto por Kenji Yoshino, professor da Yale Law School, em que apresenta a tese

² Agência Câmara de Notícias, 2008, on-line.

de que grupos excluídos da sociedade, como negros e homossexuais, de alguma forma somente seriam por ela aceitos se tivessem amenizadas algumas de suas características particulares, justamente as que os levam a ser diferentes, como o uso de certo corte de cabelo no caso dos negros (cabelos crespos e *dreads*) ou a manifestação de afeto entre homossexuais, como o simples caminhar de mãos dadas em locais públicos.

Rogers vs. American Airlines – decisão do ano de 1981, nunca anulada, demonstra esta dinâmica. Rogers era uma afro-americana, que trabalhou para a American Airlines como agente de operações aeroportuárias. Este trabalho foi alvo de uma política de aliciamento de trabalhadores impedidos de usar penteados trançados. Diante dela, a empresa foi categórica em proibir penteados referentes à raça. No entanto, a política entrou em conflito com as mulheres afro-americanas, com quem os tipos de penteado (tranças) estão fortemente associados. Rogers, que usava tranças, desafiou a política contra o Título VII, por discriminação de gênero e raça. O parecer do tribunal de comarca, que é a disposição final deste caso, foi favorável às alegações da companhia aérea em ambas as reivindicações. (Yoshino, 2006, p. 131, tradução livre).

Conforme exposto na análise comparativa do caso racial prático, o fenômeno *covering* pode ser encontrado na sociedade brasileira, imperceptivelmente, por meio de recomendações sutis feitas a empregados como condições para manutenção do emprego, aproximando-se cada vez mais do modelo padrão do homem branco, de origem europeia. Nesse sentido, aponta Rocha (1996, p. 284):

Do salário à internet, o mundo ocidental continua sendo o espaço do homem médio branco. Das prisões às favelas, o mundo ocidental continua marginalizando os que são fisicamente desiguais do modelo letrado e chamado civilizado pelos que assim o criaram. Sem oportunidades sociais, econômicas e políticas iguais, a competição – pedra de toque da sociedade industrial capitalista – e, principalmente, a convivência são sempre realizadas em bases e com resultados desiguais.

Em outras palavras, há uma tentativa de mitigação das aparências exteriorizadas das minorias, abrandando suas particularidades, as próprias que as fazem minoria, na tentativa sempre frustrada de se aproximar do padrão social.

A manutenção do *status quo* visa à continuação na padronização do ser socialmente aceitável, exemplo de postura, caráter e atitudes. O outro acaba sendo alijado da convivência social, ainda mais se foge dos padrões impostos como forma de vida.

Exemplos como este são diversamente encontrados no Brasil diariamente, mas que, na maioria das vezes, acabam sendo imperceptíveis, dado o costume social com o mundo capitalista, demonstrando que se está acostumado em aceitar e difundir o padrão estabelecido e pensar que o que foge à regra está errado. Revela, sobretudo, falta de compromisso ético para com o outro.

O sentido democrático das ações afirmativas

O argumento para a existência das ações afirmativas alude à necessidade de uma oportunidade igual a todos numa sociedade em que há tantas vítimas de preconceitos e discriminações. A aplicação de tais discriminações positivas serviria para amenizar esse contexto de exclusão social e promover emancipação daqueles que enfrentam diversos obstáculos para a plena igualdade com os demais (Atchabahian, 2006, p. 167).

Por meio de obrigações e incentivos criados pelo Estado, estipulam-se aos setores públicos e privados cotas de participação para cidadãos pertencentes a uma minoria, geralmente alvos de discriminação social, de modo que tais espaços sejam preenchidos de forma plural, proporcionalmente aos grupos existentes na sociedade.

Motiva-se a defesa de tais medidas o fato de que existem setores da sociedade, geralmente os mais concorridos, como vagas em universidades públicas e cargos de empresas, em que há certa seletividade nos processos, seja pela existência de pré-conceitos firmados, seja pela questão da falta de oportunidades saboreada por alguns, enfim, sempre se tratando de relações de diferença social.

Como salienta Rocha (1996, p. 287), considerando que o princípio da isonomia, em seu viés formalista, não é suficiente para garantir a verdadeira igualdade, deve o Estado assegurar mecanismos para que todos os grupos em condições de vulnerabilidade possam ser incluídos por intermédio de medidas diferenciadas.

Não bastavam as letras formalizadoras das garantias prometidas; era imprescindível instrumentalizarem-se as promessas garantidas por uma atuação exigível do Estado e da sociedade. Na esteira desse pensamento, pois, é que a *ação afirmativa* emergiu como a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O Direito Constitucional, posto em aberto, mutante e mutável para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronto [...]. Daí a necessidade de se pensar a igualdade jurídica como a igualação jurídica que se faz, constitucionalmente, no compasso da história, do instante presente e da perspectiva vislumbrada em dada sociedade: a igualdade posta em movimento, em processo de realização permanente; a igualdade provocada pelo Direito segundo um sentido próprio a ela atribuído pela sociedade.

Adequadas às demandas sociais, as ações afirmativas garantem a materialização do ideal democrático, em que o efeito negativo de discriminações históricas (verificados seus resquícios atualmente de forma clara) passa a ser combatido por meio de mecanismos de verdadeira inclusão emancipatória.

A ação afirmativa é, pois, a expressão democrática mais atualizada da igualdade jurídica promovida na e pela sociedade, segundo um comportamento positivo normativa ou administrativamente imposto ou permitido. Por ela, revela-se não apenas um marco equivocado da discriminação havida no passado em relação a determinados grupos

sociais, mas, principalmente, uma transformação presente que marca um novo sinal de perspectivas futuras, firmadas sobre uma concepção nova, engajada e eficaz do princípio da igualdade jurídica. (Rocha, 1996, p. 295).

Analisando a ação afirmativa sob o viés da filosofia da diferença, inclina-se ao argumento de que tais medidas formam verdadeiro instrumento crítico à inércia da lei universal, pautando-se em mecanismos de inclusão imediata, em curto prazo, mas legitimados por uma condição especial, tal qual é a desigualdade jurídica. É o que propõe Kozicki (2003, p. 145), ao salientar que as relações de isonomia entre atores desiguais encontram respaldo no conceito de democracia:

Não a democracia liberal nos moldes em que ela é tradicionalmente concebida, mas em uma nova perspectiva de democracia, *radical e plural*, pois é somente na democracia que se pode conceber a não totalização; somente a democracia pode proporcionar um sentido de comunidade onde a diferença seja efetivamente constitutiva do social.

A articulação apresentada acima, no sentido de se reconhecer a diferença e afirmar a democracia radical, parece bem demonstrada em propostas diversas de ações afirmativas para igualdade racial, assim como em todas suas outras espécies (portadores de necessidades especiais, mulheres, homossexuais, etc.). A fim de ilustrar o caso dos afrodescendentes, citam-se como exemplos institutos infraconstitucionais, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e o Projeto de Lei nº 6.264/2005 (Brasil, 2005), que serão discriminados adiante.

Aplicando a teoria à prática, as ações afirmativas se apresentam como um caminho na busca da democracia radical, medidas compensatórias para inclusão, na espécie das ações afirmativas para igualdade racial. Como modelo idealizado de democracia, as medidas inclusivas são propósitos de um Estado interventor, que é chamado a se manifestar para a garantia da igualdade substancial perante as diferenças sociais. Mouffe (2004, p. 383) dá ensejo a movimentos sociais que busquem a efetiva inclusão:

De fato, nós devemos reconhecer que a democracia não exige uma teoria da verdade ou noções como incondicionalidade ou universalidade. O que se exige para a democracia é um conjunto de práticas e movimentos pragmáticos que objetivem convencer as pessoas a ampliar seu grau de comprometimento com os outros e construir uma sociedade mais inclusiva.

Assim, numa releitura de Kozicki (2003, p. 158) acerca da perspectiva radicalista apresentada por Mouffe, propõe-se uma nova forma de pensar o ideal democrático, em que o conflito e o antagonismo são condições essenciais para a busca da democracia.

A democracia radical pressupõe um contínuo caminhar em direção à democracia, no sentido de concebê-la como *démocratie à-venir*. A democracia possível é sempre uma democracia futura, tendo em vista que o momento de sua realização implicaria sua desintegração, uma vez que a mesma já não faria mais sentido. O conflito e o antagonismo,

no dizer de Mouffe, são as condições de possibilidade e impossibilidade da realização da democracia.

Seguindo essa linha, diversos movimentos sociais engajados para a realização de uma igualdade material, atuando como partes do conflito social, demonstram suas vulnerabilidades e exigem do Estado medidas efetivas para sua inclusão. Assim, por meio de medidas pragmáticas, como é o caso das ações afirmativas, busca-se a aproximação na concretização da democracia plural.

A força normativa e a infinita responsabilidade para com o outro

Passa-se a analisar a efetividade que a norma de caráter inclusivo possui no campo social, como mecanismo de reflexão, promovendo o repensar do princípio da isonomia na defesa de uma minoria racial.

Diferentemente de uma classe que necessita de privilégios por uma questão de saúde, por exemplo, como é o caso dos idosos que têm prioridade nas filas de repartições públicas e privadas, a proteção legal aos afrodescendentes demanda reflexões histórico-sociais e uma sedimentação do significado de democracia.

Como salientado anteriormente, o ideal democrático deve ser analisado sob a necessidade imediata de se eliminarem os abismos sociais existentes entre os cidadãos em virtude de pressupostos étnico-raciais.

Segundo Barroso (2002, p. 76), as normas jurídicas, quer se destinem a organizar o desempenho de alguma função estatal, quer tenham por finalidade disciplinar a conduta dos indivíduos, revestem-se sempre da característica que é própria ao direito: a imperatividade.

Tal imperatividade, por si só, não garante a real intenção de uma norma, que é sua efetividade. Assim sendo, passa-se a analisar a efetividade dos institutos jurídicos sob o prisma das ações afirmativas.

Cabe distinguir da eficácia jurídica o que muitos autores tratam como eficácia social da norma, que se refere, como assinala Reale (1973, p. 135), ao cumprimento efetivo do direito por parte de uma sociedade, ao reconhecimento do direito pela comunidade ou, mais especificamente, aos efeitos que uma regra suscita por meio de seu cumprimento. Em outras palavras, trata-se da concretização do comando normativo no cotidiano social.

A efetividade significa, portanto, a realização do Direito, o desempenho concreto de sua função social. Ela representa a materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais e simboliza a aproximação, tão íntima quanto possível, entre o *dever-ser* normativo e o *ser* da realidade social. (Barroso, 2002, p. 85).

Assim, na hipótese de uma norma instituir determinada ação afirmativa, deve-se atentar para o caráter de discriminação lícita, pautado no dever de discriminar pelo Estado.

Alexy (1999, p. 397) inicia o assunto com a seguinte máxima: “Se há uma razão suficiente para impor um tratamento desigual, então um tratamento desigual impõe-se.” Trata-se de legitimar perante a sociedade o tratamento a ser imposto pelo Estado em prol de um grupo que se encontra em condições de vulnerabilidade ante os demais. O restante social, por sua vez, pressupõe a condição de responsável por esta diferenciação, uma vez que a sociedade forma um todo complexo e uno.

Ao se falar da diferenciação das minorias como um dos aspectos marcantes da contemporaneidade, insurge-se a hipótese proposta por Laclau (2007, p. 49, tradução livre):

Suponhamos que um grupo tenha algumas reivindicações – por exemplo, para oportunidades iguais em emprego e educação, ou até exigindo o direito de possuir escolas confessionais. Na medida em que essas reivindicações são apresentadas como direitos que eu compartilho como um membro da comunidade com outros grupos, supõem-se que eu não sou simplesmente diferente dos outros, mas, em alguns aspectos fundamentais, igual a eles.

Conforme salientado, a reivindicação por emancipação de grupos alijados da sociedade comprova a busca por uma igualdade material que se perfaz na ideia do compartilhamento entre os membros de uma comunidade, passando-se a uma consciência de isonomia entre todos. É a nítida ideia do reconhecimento da diferença. Materializa-se nessa concepção o próprio paradoxo da igualdade, haja vista que o dever de diferenciação é a própria igualdade analisada sob a óptica do grupo oprimido.

Justamente nesse ponto, as ações afirmativas se demonstram espécies de movimentos pragmáticos comprometidos com a inclusão social do outro, baseando-se na identificação dos sujeitos. A partir daí, infere-se a ideia do cidadão comprometido no espaço público, onde a cidadania e o reconhecimento do outro formam o centro das relações sociais (Kozicki, 2004, p. 344).

A ideia de infinita responsabilidade para com o outro, atribuída ao pensamento de Lévinas, é analisada como a coobrigação que os “mesmos” possuem em relação aos “outros”, quando se verifica a assimetria nas relações sociais. Numa releitura de sua obra, Dussel (2000, p. 368) apresenta tal abordagem acerca das relações entre os sujeitos sociais pautadas na coobrigação.

A “vontade” para Lévinas não é nem deficiente nem arbitrária, nem tampouco egoísta e lançada a uma morte suicida. Quando o outro aparece em posição de assimetria (que enquanto vítima vem “de cima” e como “superior” eticamente: me obriga), a vontade fica antes de toda decisão impactada como “responsável” (como o que antes de tudo assume o outro).

Seguindo suas prerrogativas, Lévinas (*apud* Dussel, 2000, p. 370) atribui suas concepções éticas por meio de uma análise de verdadeiro compromisso entre os sujeitos sociais:

O rosto do próximo [que encontro na proximidade] significa para mim uma responsabilidade irrecusável, precedendo todo consentimento

livre, todo pacto, todo contrato. Ele escapa a toda representação; ele é defecção mesma de toda fenomenalidade [...] O desvelamento do rosto é nudez – sem forma – abandono de si, envelhecimento, morrer; mais desnudo que a nudez: pobreza, pele desgarrada; pele desgarrada: pegadas do si-mesmo.

Como as concepções até agora referidas são estritamente éticas, o pensamento de Lévinas necessitaria de uma concretização no mundo político. Assim, conforme demonstra Kozicki (2003, p. 146), a passagem da concepção ética para a concepção política é marcada pela chegada de um terceiro componente, que se materializa na concepção de julgamento, sendo a própria questão da justiça.

A relação do *eu* com o *outro* é notadamente uma relação de assimetria, de radical desigualdade. A passagem da ética para a política é caracterizada pela chegada de um terceiro, uma relação com todos os outros. A relação com o outro é uma relação de proximidade – face a face (*face to face*), de responsabilidade que antecede qualquer questionamento. Tal chegada (do terceiro), justamente, marca a transição da ética para a política em Lévinas. Pois aqui é que surge a questão do julgamento, a própria questão da justiça.

A tese leviniana, anteriormente fundada na relação entre dois personagens (o mesmo e o outro), passa a ganhar noções de concretização fática com a chegada do julgamento, terceiro elemento responsável pela transição da ética para a política. Assim, verificar-se-á juridicamente a relação imposta anteriormente, de infinita responsabilidade para com o outro.

Em termos práticos, tais concepções referentes à força da lei e à ideia de responsabilidade para com o outro estão intrinsecamente presentes no conceito e na aplicação das ações afirmativas para igualdade racial.

Por meio de uma carga normativa de aplicabilidade imediata e inclusão social com vista à democracia pluralista, as ações afirmativas para inclusão do afrodescendente trazem à sociedade a responsabilização pela vulnerabilidade da parcela (condição legitimadora dessa conduta estatal), de forma a efetivar a cidadania e o combate à intolerância.

Assim, o *ser* da realidade social é pressionado pelo *dever-ser* normativo, passando a buscar a aproximação da democracia plena entre os desiguais, por ser questão de responsabilidade social para com o *outro*, sujeito distante numa realidade assimétrica, radicalmente desigual.

Ações afirmativas como atos de estabilização

Valendo-se da mesma linha de fundamentação empregada por Lévinas acerca do tratamento de justiça, passa-se a analisar os argumentos trazidos por Derrida na formulação de uma teoria à possibilidade de justiça e suas relações com o direito. No estudo de sua obra, Kozicki (2005, p. 130) afirma que, para o filósofo, não existe uma resposta certa para o direito no tocante à melhor forma de interpretação e aplicação da

norma jurídica; a melhor forma de equacionar as relações entre o direito e a justiça é algo que sempre permanecerá em aberto.

[...] a análise da aplicação do direito se reveste da mesma dificuldade que caracteriza as sociedades democráticas: é necessário um tipo de interpretação jurídica que, reconhecendo a abertura e contingência dos conteúdos jurídicos, não se revista de um caráter totalizador ou definitivo, estando sempre aberta a novas possibilidades significativas. Porém, ao mesmo tempo, a interpretação e aplicação do direito pelos tribunais deve, necessariamente, representar padrões relativamente rígidos de conduta e ser o instrumental necessário, porém nem sempre suficiente, para a solução dos conflitos sociais. Nisto reside a dificuldade contida nessa problemática: ainda que não exista uma única resposta certa para a democracia e o direito, é necessário que se busquem respostas tanto no plano político quanto no plano jurídico e que estas respostas representem, ainda que provisoriamente, atos de estabilização. (Kozicki, 2005, p. 131).

Como salienta a autora, tais respostas, buscadas no mundo dos fatos, funcionariam como atos de estabilização, ainda que provisórias, desencadeando sua influência na sociedade, de forma a assegurar os direitos reivindicados por várias minorias, após se estabelecerem os conflitos.

Esta afirmação fundamenta integralmente as ações afirmativas, que pressupõem medidas emergenciais destinadas, muitas vezes, a relativizar os estigmas sociais e promover um “repensar” coletivo, além de serem verdadeiros instrumentos de estabilização.

Nessa perspectiva, a melhor ideia da busca de justiça seria dada pelo ideal de emancipação do outro, que jamais foi realizado e que nunca deve ser esquecido (Kozicki, 2003, p. 151). Portanto, a luta pela democracia (radical) é a forma política mais apta a configurar esta perspectiva de justiça (configurada como *aporia*, um não caminho).

Sobre a concepção de justiça, atrelada à utilização de instrumentos de estabilização, Derrida (2007, p. 30) aponta:

Aporia é um não-caminho. A justiça seria, deste ponto de vista, a experiência daquilo que não podemos experimentar [...] uma vontade, um desejo, uma exigência de justiça cuja estrutura, não fosse uma experiência da *aporia*, não teria nenhuma chance de ser o que ela é, a saber, apenas um *apelo* à justiça.

Nas democracias modernas, há uma pretensão quanto à implantação de um modelo funcional de justiça, motivo pelo qual se busca uma definição de seu conceito, como se assim fosse um instituto jurídico (que, mediante suas características, pudesse ser esculpido e ganhar forma sólida). No entanto, não há como definir justiça sem considerar que esta é sempre algo “por acontecer”.

Assim, apesar de essa busca pelo conceito de justiça ser permanente, as ações afirmativas, como instrumentos provisórios de emancipação de minorias, contribuem consideravelmente para a responsabilização da sociedade para com o outro.

[...] se a justiça representa o encontro com o outro, a infinita responsabilidade que o outro demanda, a verdadeira experiência

da alteridade, ela é algo que nunca *se apresenta*. Ainda assim, ela pode significar a possibilidade da transformação do direito e da política, enquanto percebida como uma responsabilidade inafastável e inadiável. [...] Nesse sentido, a democracia seria a forma política mais apta a significar esta perspectiva de justiça. Perspectiva esta que não se esgota na ação política, mas pressupõe a ação política. Não se contém nos limites do ordenamento jurídico, mas pressupõe o direito como elemento de estabilização e prioriza o momento da decisão, ou melhor, do julgamento (significado este por um compromisso ético). Essa democracia pode ser significada pela busca infinita da justiça e representada por um compromisso com o outro. Democracia que em si também é um por acontecer. A radicalização da democracia, compreendida pelo aprofundamento das relações democráticas; uma democracia plural, que possa reconhecer o outro em toda sua plenitude e que, indo além da razão, possa captar a importância das paixões como força motriz das ações humanas. (Kozicki, 2003, p.150-151).

Dessa forma, independentemente da carga teórica que se utiliza na tentativa de conceituação de justiça, deve-se sempre se ater à valorização da condição humana, haja vista que essa seria a própria essência da justiça.

Assim, nessa óptica humanista de busca por justiça, é necessária a análise da ideia de justiça em Walzer (2003, p. 1), que atribuiu à sociedade dos homens o caráter distributivo em todas as suas relações, em cujo horizonte se exercem tipos analógicos de justiça relativamente aos grupos dominantes e dominados. Isto traz a ideia de "igualdade complexa", em que:

Uma concepção mais ampla da justiça exige não que os cidadãos mandem e sejam por sua vez mandados, mas que mandem numa esfera e sejam mandados em outras – onde *mandar* não significa exercer poder mas desfrutar de uma porção maior do que outros indivíduos, seja qual for o bem distribuído. (Walzer, 2003, p. 252).

Numa releitura de sua obra por meio do pensamento ético-libertário de Dussel, estabelece-se que a dominação entre grupos nas relações do poder é inevitável. Entretanto, a partir de uma justiça distributiva, a dominação existiria de forma diversificada, ou seja, o grupo dominado em alguns setores poderia ser o dominante em outros, e a sociedade passaria a buscar uma forma assimétrica.

Mediante exemplos práticos suscitados no trabalho, analisa-se a emancipação dos afrodescendentes na conquista de postos de trabalho e funções dos quais não desfrutam atualmente com solidez, por exemplo, mais negros e pardos atuando como juízes, promotores e cargos de função social relevante aos olhos da sociedade e, também, como representantes políticos e chefes de secretarias executivas; enfim, uma maior distribuição dos cargos públicos e empregos privados, realidade contraposta ao que se costuma analisar na sociedade brasileira.

Ainda nessa hipótese de necessidade de se criarem mecanismos para os conflitos sociais, Walzer (2003, p. 430) afirma:

A justiça é relativa aos significados sociais. De fato, a relatividade da justiça provém da definição clássica não relativa de dar a cada pessoa o

que lhe é devido. [...] Só podemos dizer o que é devido a esta ou àquela pessoa depois de saber como essas pessoas se relacionam entre si por intermédio do que fazem e distribuem. [...] Existe um número infinito de vidas possíveis, moldadas por um número infinito de possíveis culturas, religiões, acordos políticos, situações geográficas, etc. Determinada sociedade é justa se sua vida substantiva é vivida de determinada maneira – isto é, de maneira fiel às interpretações em comum dos membros. (Quando as pessoas discordam com relação ao significado dos bens sociais, quando as interpretações são polêmicas, então a justiça exige que a sociedade seja fiel às discordâncias, oferecendo canais institucionais para sua expressão, mecanismos de julgamento e distribuições alternativas).

Justamente onde Walzer abre os parêntesis para tratar da exceção da sociedade em que não há interpretação comum dos membros é onde pressupõe a necessidade de distribuições alternativas para se buscar a igualdade diante do pluralismo social.

A emancipação das classes, portanto, estaria assegurada de forma que os grupos excluídos, obtendo a parcela distributiva da justiça, estariam desfrutando de porções das quais não teriam privilégio na sociedade liberal burguesa.

Assim, embora muitas vezes a justiça seja encarada de forma diferenciada, sua essência pauta-se na efetiva necessidade de promoção da democracia, ainda que buscada por meio de medidas provisórias (atos de estabilização), por intensa fidelidade social à condição do outro, como é o caso das ações afirmativas para igualdade racial.

Considerações finais

A presença de ações afirmativas é um meio do qual o Estado dispõe para atenuar as desigualdades e os privilégios que algumas classes possuem em relação a outras, ainda que não declarados, mas intrínsecos no âmago social, como é o caso dos afrodescendentes.

Faz-se necessária a utilização de instrumentos concretos na busca da justiça política, saboreada minimamente como senso de justiça, haja vista seu caráter inatingível (*aporia*).

Nesse sentido, o ideal democrático é a melhor condução à experiência da justiça. Mediante uma abertura na interpretação constitucional que não se limita a um caráter definitivo (igualdade formal), as ações afirmativas apresentam-se como instrumentos de estabilização, que, ainda de caráter provisório, conseguem promover a emancipação da parcela afrodescendente excluída da sociedade.

Atente-se para o fato de que o caráter promotor de estabilização visa combater principalmente os paradigmas totalizadores da democracia liberal, como o exemplo do universalismo normativo e o da igualdade meramente formal.

Em defesa das ações afirmativas, encontram-se argumentos concretos para o combate à discriminação racial, que é difundida desde as práticas sociais mais simples, como o preconceito em relação a certo tipo de corte

de cabelo que valorize a cultura africana, até o extremo oposto, na hipótese de grupos como os *White Power*, pregando o racismo declarado contra afrodescendentes, por exemplo. Dessa forma, esquece-se do argumento tão utilizado acerca da compensação histórica, passando a privilegiar a análise fenomenológica atual, e privilegia-se o argumento de luta pela emancipação da classe, contra os antigos preconceitos em razão dos fenótipos afrodescendentes e o abismo social vigente em comparação com os brancos.

Ora, considerando as diversas estatísticas que atribuem ao cidadão negro os piores índices em diversos setores sociais, tem-se a provocação necessária de medidas a serem tomadas pelo Estado, em seus diferentes órgãos, a fim de promover a igualdade material, de forma imediata, àqueles subjugados socialmente.

Numa democracia representativa em que não há igualdade de oportunidades, carregada por um olhar social racista ainda que cordial, as ações afirmativas constituem medidas emergenciais que devem ser implementadas nos diversos setores da sociedade (como cotas em universidades, empregos públicos e privados, políticas públicas de saúde, incentivo à educação inserida na cultura africana), onde se verifica déficit de representatividade afrodescendente, hipóteses bem salientadas no conteúdo original do Projeto de Lei nº 6.264/2005 (Brasil, 2005), que visa instituir o Estatuto da Igualdade Racial. Ainda que tenha sofrido diversas modificações que retiraram de suas previsões mecanismos importantes para a emancipação da parcela, tem-se que políticas públicas nesse sentido, desde que implementadas seriamente, convergem à materialização da concepção democrática pluralista.

Não se trata da defesa da mera alocação, sem critérios, dos negros em setores geralmente ocupados por brancos, por um sentimento leigo de justiça. Trata-se da utilização de critérios legítimos de ingresso, pautados em estudos que demonstram a verdadeira face da nação brasileira, como é o caso do Relatório Anual das Desigualdades Raciais. Projeta-se o desenvolvimento da nação para a mudança social, menos racializada, menos cordial e apenas “tolerante” com o outro, o que não é suficiente.

Frise-se que, pela aplicação das ações afirmativas para igualdade racial, não se deve deixar de cobrar o próprio Estado para que invista na concretização dos direitos sociais à parcela, como educação, saúde e trabalho. O caráter de provisoriedade e estabilização de tais medidas não pode ser barreira à atuação do Estado. Elas possuem, sim, a função de promover o “repensar social” por meio da edição de leis e atos administrativos que conscientizem a todos. No entanto, a continuidade dos investimentos a longo prazo – principalmente em educação pública de qualidade, vetor potencialmente decisivo para uma realidade social mais igualitária – é de suma importância para a evolução do presente cenário.

Na busca desse ideal, salutar é a relação leviniana de infinita responsabilidade para com o excluído, uma vez que a sociedade, por intermédio de todos, é corresponsável nesse processo de cumprimento democrático.

Referências bibliográficas

ADOÇÃO: deputados apontam necessidade de mudança cultural. Agência Câmara de Notícias. Brasília-DF, 28 maio 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias.htm>>. Acesso em: 24 out. 2010.

ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1999.

ALMEIDA, Alberto Carlos. *A cabeça do brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ATCHABAHIAN, Serge. *Princípio da igualdade e ações afirmativas*. São Paulo: SRS Editora, 2006.

BANCO de dados nacional facilita adoção. *Jornal do Senado*, Especial Cidadania. v. 7, n. 269, 20 jul./26 jul. 2009. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/159845/1/090720_269.pdf>.

BARROSO, Luis Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.264, de 25 de novembro de 2005*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=307731>>.

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10741.htm>>.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006* (Lei Maria Penha). Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei11340.htm>>.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. A Lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua

admissão. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON198805.10.1988/CON1988.pdf>>.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DUALIBI, Julia; IWASSO, Simone. Maioria dos que querem adotar ganha até 5 mínimos. *O Estado de S. Paulo*, Vida &, p. A17, 15 nov. 2008.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo branco*. São Paulo: Difel, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIACÓIA, Gilberto. Justiça e dignidade. *Argumenta Revista Jurídica*, Jacarezinho-PR, n. 2, p. 11-31, 2002.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOZICKI, Katya. A interpretação do direito e a possibilidade de justiça em Jacques Derrida. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (Org.). *Crítica da modernidade: diálogos com o direito*. v. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. p. 129-143.

_____. A política na perspectiva da filosofia da diferença. In: OLIVEIRA, Manfredo et al.(Org.). *Filosofia política contemporânea*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 141-160.

_____. Democracia radical e cidadania: repensando a igualdade e a diferença a partir do pensamento de Chantal Mouffe. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (Org.). *Repensando a Teoria do Estado*. v. 1. Belo Horizonte: Fórum, 2004. p. 327-346.

LACLAU, Ernesto. *Emancipation(s)*. London: Verso, 2007.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1993.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. Teoria política, direitos e democracia. Trad. Katya Kozicki. In: FONSECA, Ricardo Marcelo (Org.). *Repensando a Teoria do Estado*. Belo Horizonte: Fórum, 2004. p. 379-392.

REALE, Miguel. *Lições preliminares do direito*. São Paulo: Saraiva, 1973.

RISÉRIO, Antonio. *A utopia brasileira e os movimentos negros*. São Paulo: 34 Letras, 2007.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista de Informação Legislativa*, São Paulo, n. 15, p. 85-99, 1996.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. Trad. de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YOSHINO, Kenji. *Covering: the hidden assault on our civil rights*. New York: Random House Paperback, 2006.

Luis Otávio Vincenzi Agostinho, mestrando em Ciências Jurídicas na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), é professor de Direito Ambiental e Agrário nessa Universidade.

luisotavio_agostinho@yahoo.com.br

Vladimir Brega Filho, doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor titular do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp).

bregafilho@uol.com.br

Recebido em 21 de março de 2011.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil

Manuel Gonçalves Barbosa

Resumo

Analisa, com referência às sociedades europeias, a diversificação cultural dos cenários sociais pós-coloniais e a urgente necessidade de vincular a educação, nesses contextos, a um imaginário social mais conforme a lógica inclusiva da democracia. O imaginário intercultural é visto como o novo rosto daquele imaginário e pressupõe, como condição de materialização, ampla e profunda recomposição do papel educativo da sociedade civil, como concluímos no texto.

Palavras-chave: educação; sociedade civil; diversificação cultural; cenários sociais pós-coloniais; imaginário intercultural.

Abstract

Education and intercultural imaginary: the recomposition of the civil society role

This work analyzes the cultural diversification of the social post-colonial scenarios and the urgency to link education to a social imaginary in accordance to the inclusive democratic logic. The intercultural imaginary is seen as a new face of the previous one and establishes as materialization condition the wide recomposition of the civil society educational role.

Keywords: education; civil society; cultural diversification; post-colonial scenarios; intercultural imaginary.

Introdução

A questão fundamental é a forma como uma sociedade se imagina e se compreende.
(Daniel Cohn-Bendit, 2010, p. 104)

O pluralismo de formas de vida e a pública manifestação de crenças religiosas são hoje moedas correntes em amplas áreas geográficas da aldeia global. A marca distintiva do tempo que atravessamos, por entre medos e incertezas, temores e perplexidades, é essa diversidade cultural e étnica que espreita em cada esquina das ruas dos nossos bairros e das nossas cidades. O uniforme, coerente e homogêneo, socialmente partilhado por todos, deu lugar ao complexo, ao plural e ao diverso. Onde víamos homogeneidade, talvez por deformação do processo de socialização, devemos ver diversidade. A diversidade é a regra. Ninguém fica imune a esta situação, quer individualmente, quer em articulação com estruturas sociais de pequena ou de grande dimensão.

Como consequência de novos fluxos de imigração, os países europeus estão a viver essa situação com algumas dores e desconforto. Manifestamente, não está a ser fácil, a esses países, viver e aceitar com elevação a sua transformação em sociedades de imigração pós-coloniais, doravante caracterizadas por toda uma panóplia de diversidades e de conflitualidades culturais.

As formações nacionais e estatais que hoje vivem, no seio da Europa, esse doloroso processo de diversificação e de multiculturalização das suas geografias e das suas paisagens são desafiadas, por razões de ética e de direito, a imaginarem-se e a compreenderem-se de outro modo, bem longe das ficções de pureza identitária e de integridade nacional monolítica. O que se afigura necessário em face dessa extraordinária

diversificação cultural e étnica dos cenários sociais ocidentais da velha Europa é a assunção de um outro imaginário, em linha com a estridente multiculturalidade que interpela e assedia no dia a dia.

A revisão do imaginário social que nos tem guiado, em termos culturais e étnicos, é a grande aposta do momento. Já não é apropriado assobiar para o lado e fazer de conta que nada acontece à nossa volta. A presença de imigrantes de âmbitos étnicos, linguísticos e religiosos diferentes dos nossos está a dar lugar a uma acentuação dos contrastes culturais e a uma visualização pública dos diversos estilos de vida, costumes, formas de comportamento, maneiras de vestir e expressões religiosas, musicais e artísticas. A inclusão igualitária de toda esta diversidade no seio das nossas sociedades é um imperativo, pois não se pode integrar ninguém nesses espaços contra a sua cultura e a sua religião. O que precisamos, para sermos coerentes com a lógica inclusiva da democracia, é de uma paisagem construída de aspirações colectivas que incorpore, no âmago da sua semântica normativa, o respeito pela alteridade cultural dos estrangeiros e uma forma de evitar a ruptura com eles, relegando-os para espaços isolados. Ou seja, uma perspectiva de abertura e convivialidade a que se poderia chamar, *grosso modo*, imaginário intercultural.

O imaginário intercultural tem certamente as suas especificidades, quanto mais não seja por oposição ao imaginário assimilacionista e ao imaginário multiculturalista – a seu tempo veremos essas diferenças. Para já, importa sublinhar que esse imaginário, na medida em que traduz novas perspectivas normativas acerca da vida em comum, desafia a educação a trilhar novas sendas e novos caminhos, mais consentâneos com a civilidade em relação aos estranhos culturais, e que esse percurso, em grande parte inédito, tanto se reporta ao sistema formal de ensino como ao protagonismo, informal e não formal, da sociedade civil organizada.

A sociedade civil joga certamente um importante papel na acomodação das nossas atitudes e dos nossos comportamentos ao articulado do novo imaginário social, e nunca é de mais lembrar que a devemos convocar para essa tarefa. O nosso argumento, convergindo para esse registo e assentando na ideia que o papel educativo da sociedade civil, na óptica do imaginário intercultural, precisa de ser urgentemente reconstruído em termos pedagógicos, tem o seu ponto de partida no face a face da educação com o processo da multiculturalização, tal como ocorre, faz algum tempo, nas áreas sociais ocidentais de fluxos imigratórios pós-coloniais.

A educação ante o choque da multiculturalização

Estamos numa civilização mundial de choques, em vez
de num choque de civilizações.
(Arjun Appadurai, 2009, p. 25)

A diversificação cultural das sociedades europeias, sobretudo após o período de descolonização e de incrustação, mais recente, no amplo

e ambíguo processo da globalização, tem um efeito perturbador na educação, quer de âmbito institucional e formal, quer de natureza mais genericamente informal e não formal. Essa diversificação, a que chamamos multiculturalização, tem o poder ou a capacidade de instabilizar a educação, de mexer profundamente com os seus parâmetros directores e de desafiá-la a mudar de rumo, nomeadamente no que concerne ao atendimento à diferença cultural.

A educação, em todos os âmbitos de realização, e por maioria de razão nas sociedades democráticas do velho continente, sofre a pressão da multiculturalização e vê-se obrigada, sob o efeito dessa complexificação, a imaginar-se e a compreender-se de outro modo.

O fenómeno da multiculturalização não se processa do mesmo modo nem se exprime com as mesmas características em todo o lado. Pelo facto de ocorrer, predominantemente, em sociedades com um longo passado colonial e, desde logo, com proximidades e cumplicidades com os mais diversos povos, essa multiculturalização torna-se diferente de país para país, de região para região e de localidade para localidade. A isto acresce, no âmbito das deslocações induzidas pela globalização, o factor de atracção que certas nações hoje representam para muitos refugiados e imigrantes, alguns deles de geografias bem distantes.

A multiculturalização, enquanto processo histórico de diversificação e complexificação dos cenários sociais pós-coloniais, e não obstante as feições que adopta em linha com os factores evidenciados, é vivida em todo o lado com apreensão e como se fosse um choque entre estilos e modos de vida dissonantes. As velhas nações europeias, ainda mal refeitas do "século da barbárie" e das convulsões económicas mais recentes, descobrem subitamente que são espaços sociais multiculturais, de gritantes diferenças culturais, e que a negação dessas diferenças, no caso dos estrangeiros, pode levar a graves conflitos sociais.

As formas de vida homogéneas, imperando sem rival no seio das nações europeias, são relíquias dum passado que se desfaz sem complacências. A realidade de hoje, nessas paisagens nacionais, não é a insípida e monótona uniformidade, mas a rica e complexa diversidade.

As rígidas regulamentações estatais, por vezes ao arrepio de convenções e compromissos internacionais, bem tentam remar contra a maré da multiculturalização dentro do espaço europeu, mas a verdade é que não conseguem parar esse processo, nem mesmo à custa de polémicos repatriamentos de populações estrangeiras. A multiculturalização, pela mão da imigração, lá vai fazendo o seu caminho na velha Europa, por entre medos e receios, xenofobia e racismo, e a previsão é que assim continue, pelo menos enquanto durar essa associação estrutural entre movimentos populacionais internacionais e globalização.

Há, hoje em dia, um reconhecimento generalizado de que a mobilidade populacional transfronteiriça está inextricavelmente ligada a outros fluxos que compõem a globalização e que as migrações são uma das principais forças de transformação social do mundo contemporâneo. (Castles, 2005, p. 44).

Os efeitos devastadores da globalização sobre as economias dos países pobres, em particular do hemisfério sul, estão na base de movimentações migratórias desses países para os países mais ricos e desenvolvidos do hemisfério norte. A globalização económica cria condições propícias a essas movimentações, ao desencadear, nos países economicamente frágeis e pouco desenvolvidos, fenómenos de amplo desemprego, pobreza generalizada e enormes dívidas públicas. “Os movimentos migratórios de trabalhadores inserem-se numa dinâmica de desigualdade, a qual constitui certas regiões como exportadoras de mão de obra e outras em importadoras.” (Sassen, 2007, p. 188).

O principal impacto da globalização, tendo em conta as migrações, está sobretudo nos factores de atracção, o mais óbvio dos quais é a perspectiva de melhor nível de vida em certos países. Se olharmos o mapa da migração, salvo raras excepções, todos os fluxos se originam em países pobres e se dirigem a países ricos. Assim, pode-se dizer que aumenta a deslocação de migrantes para certas áreas geográficas e que isso tem impactos na transformação dessas paisagens, nomeadamente em termos culturais:

Sem qualquer dúvida, a globalização está a redefinir o movimento das pessoas no mundo, tanto em termos quantitativos como qualitativos, já que aumentou o número de pessoas que emigram para os países de mais altos rendimentos, desejando manter, ao mesmo tempo, as suas identidades culturais e os laços afectivos com o seu país de origem. (Sáez Alonso, 2008, p. 229-230).

O que se passa é que os migrantes, atraídos pelas áreas geográficas mais ricas e beneficiando-se, como todo o mundo, de facilidades nas comunicações e nas deslocações, estão a salvaguardar uma ampla vinculação com a terra natal, de uma maneira bem diferente do passado:

No passado, a mudança para um país estrangeiro implicava, frequentemente, cortar os laços com a pátria. Hoje, graças aos modernos canais de comunicação e aos melhores preços e rapidez das viagens, os trabalhadores imigrantes mantêm-se em contacto com o seu lugar de origem... Estes vínculos significam que é mais fácil aos imigrantes manter a sua identidade cultural numa terra estranha, ao invés do passado. (Silj, 2003, p. 434-435).

As mudanças assinaladas são deveras significativas, pois isso quer dizer, nas circunstâncias presentes, que o imigrante vive entre dois mundos, o da origem e o do destino. Ainda que fisicamente longe do lar, continua a estar em casa, próximo dos “seus” e das suas referências. Assim, dá-se a possibilidade, quase certa, da confluência de múltiplas culturas e costumes no país de fixação migratória.

A migração e a globalização, andando de mãos dadas, ajudam a compreender a especificidade da nova imigração para o espaço europeu. O imigrante que hoje encontramos é mais cioso da sua cultura e dos seus costumes. Está a pedir, no nosso contexto, respeito e reconhecimento dessas especificidades, uma vez que não quer, ou pelo menos não dá sinais de querer, subsumir essa sua identidade nas nossas culturas maioritárias e tendencialmente hegemónicas.

O que ele manifesta, nas arenas sociais ocidentais, é o desejo de aceitação da sua cultura como condição de integração na sociedade mais lata. Esse é um desejo com o qual devemos conviver, pois, como alerta Habermas (2010, p. 74) a propósito dos imigrantes de confissão islâmica, “não se pode integrar os imigrantes muçulmanos numa sociedade ocidental contra a sua religião, mas antes com ela”. O desafio, para nós, no quadro do espaço multicultural europeu, é integrar os imigrantes sem negar as suas referências culturais, sejam novos imigrantes, sejam minorias étnicas estrangeiras que entretanto se formaram nesse quadro.

Convém assinalar, neste contexto, que o imigrante é a cara ou o rosto duma cultura diferente da nossa, tanto mais se é oriundo de geografias com outras línguas, mitos, ritos, símbolos, imaginários, expressões artísticas e expressões religiosas. Com esse imigrante não chega apenas um recurso laboral e uma variável potencial da nossa economia, chega também uma pessoa, uma pessoa “com valores e contravalores, com carências, necessidades, esperanças e expectativas” (Sáez Alonso, 2006, p. 39-40), ou seja, uma pessoa com cultura a qual configura a sua forma de pensar, sentir, actuar e interagir. Esse imigrante é mais do que mão de obra barata, disponível para tarefas sujas, arriscadas e perigosas. Não é algo, é alguém. É um outro com a sua outredade cultural – que nós precisamos para dinamizar e enriquecer a nossa cultura, os nossos horizontes pessoais e sociais.

O movimento pendular da história mostra, sem margem para dúvidas, que a migração participa activamente na transformação estrutural das sociedades e que os migrantes, verdadeiros rostos da globalização hoje em dia, optimizam a diversidade cultural, acrescentam competências, trazem ideias e são vectores de desenvolvimento.

O choque da multiculturalização, a esta luz, é uma “bênção” para as sociedades europeias, uma oportunidade que devemos agarrar, mas isso implica activar, desde já, a lógica inclusiva das democracias e mudar de imaginário social. Por um lado, a democracia tem que se reinventar para acomodar, no seu seio, a diversidade cultural que nos chega dos quatro cantos do mundo, manifestando igual respeito e consideração por todas as formas culturais compatíveis com os seus valores e os seus princípios. Por outro, é o imaginário social que precisa de se reconverter em imaginário intercultural de forma a sustentar, na presente situação europeia, uma nova modalidade de vida em comum e uma nova concepção de educação.

Educação e imaginário intercultural

As imagens sobre quem somos e porque é que nos unimos
têm a capacidade de dar forma aos nossos projectos.
(Martha Nussbaum, 2007, p. 225)

A questão decisiva, em termos de vida colectiva, é o modo como vemos o presente e imaginamos o futuro. O presente, visto e percebido por uma certa franja europeia e por alguns responsáveis políticos, é de medo,

apreensão e receio pela brusca acentuação dos contrastes culturais e pela visualização pública de credos e manifestações religiosas que, não obstante os sinais exteriores dum certo iliberalismo de convicções, reivindicam agora, e ao abrigo dos princípios democráticos, respeito, reconhecimento e ampla consideração positiva tanto nos espaços públicos como nos privados.

A exposição a esta situação no próprio âmago dos espaços nacionais europeus, e não, como outrora, no além-mar das colónias e das possessões, desencadeia uma cascata de perguntas quanto ao futuro colectivo: Será possível viver com solidariedade no meio de tanta diversidade? Como conciliar a estridente diversidade de culturas e de estilos de vida com a coesão social geral? Haverá solução para estes problemas ou teremos que regressar (se é que saímos de lá alguma vez) às velhas receitas e às velhas fórmulas assimilacionistas? Estará o futuro no regresso ao passado? Será essa a única forma de imaginar a vida em comum na suposta *polis* democrática das nações europeias? E se estivermos prisioneiros, como suspeita Nussbaum (2007, p. 407), de “uma imagem sobre quem somos e sobre o que é uma sociedade política” que “nos impede de imaginar outras formas de as pessoas se reunirem e decidirem viver juntas?”.

A vida em comum, na verdade, pode ser imaginada de muitas maneiras, mas nem todos os imaginários se equivalem. Um imaginário social, como subentendemos aqui, não se resume a um conjunto de ideias e é bem mais amplo e profundo que as construções intelectuais que as pessoas elaboram quando fazem uma reflexão serena e distanciada sobre a realidade social onde se inscrevem como observadores e como protagonistas. O imaginário social, visto pelo prisma de Taylor (2006, p. 37), o qual adoptamos, remete antes para “o modo como as pessoas imaginam a sua existência social, o tipo de relações que mantêm umas com as outras, o tipo de coisas que ocorre entre elas, as expectativas que se cumprem habitualmente e as imagens e ideias normativas mais profundas que subjazem a estas expectativas”. O imaginário social é, portanto, o modo como imaginamos a sociedade no seu conjunto, a forma de nela vivermos e nos relacionarmos, seja com os próximos (nativos como nós), seja com os estranhos, ou seja, com os culturalmente outros que vieram de fora (imigrantes, refugiados, forasteiros) ou que residem cá dentro desde longa data, como as minorias étnicas e os grupos nacionais subestatais.

As sociedades europeias, à imagem e semelhança de todas as outras, também constroem os seus imaginários, mas hoje, ante a surpreendente multiculturalização dos seus espaços, interrogam-se, com alguma perplexidade, sobre o imaginário que, adequando-se a essa realidade, não entre em contradição com a lógica inclusiva da democracia.

A lógica inclusiva da democracia, sob o ângulo da diversidade cultural e étnica, incorpora duas grandes exigências: o respeito pelas identidades diferenciais das pessoas e a recusa de qualquer separação e segregação destas em função das suas diferenças. Uma inclusão verdadeiramente democrática, politicamente construída em torno desses princípios, não só se distancia da negação do direito à diferença (assimilacionismo) como se afasta do separatismo cultural e do segregacionismo a que conduz o multiculturalismo rígido.

A vida colectiva, nestes tempos conturbados e de grande indefinição, pode ser imaginada de muitas maneiras, mas não pode alinhar pelo assimilacionismo e pelo multiculturalismo se quiser permanecer na órbita democrática. Assimilacionismo e multiculturalismo são imaginários incompatíveis com a democracia, não apenas porque violam flagrantemente o respeito pela diversidade cultural e étnica, como podem levar, no caso do multiculturalismo, a um fraccionamento e a uma insolidariedade social, gerando divisões, crispações e polarizações identitárias entre pessoas e grupos étnicos. Se o assimilacionismo, enquanto imaginário da mesmidade, é uma violência simbólica para quem tem que renunciar à cultura própria (normalmente como moeda de troca por direitos e regalias da maioria hegemónica), já o multiculturalismo é a via mais directa para fazer da sociedade uma "coleção de comunidades étnicas" (Sen, 2007, p. 212), ou então, como diz Savater (2003, p. 171), "uma diversidade de uniformidades", eventualmente tolerantes umas com as outras, mas separadas por muros de incomunicação e levando, em espaços confinados, vidas paralelas. A esta luz, o multiculturalismo suscita preocupações quanto à coesão social dos universos sociais multiculturais e sérias dúvidas quanto à possibilidade de organizar consistentemente a vida política comum.

As reacções adversas ao multiculturalismo, principalmente no espaço europeu das sociedades de imigração pós-coloniais, fazem eco dessas dúvidas e desses receios (Triandafyllidou, 2007, p. 195-209) e estão dando lugar, no presente momento, a tentativas de regresso a abordagens de cariz assimilacionista claramente inspiradas no imaginário antropofágico da digestão/assimilação das diferenças culturais.

A vida de uma nação, ainda que multiculturalizada e pluralizada por uma vaga de culturas e religiões estrangeiras, não tem que ficar refém e muito menos oscilar, daqui para a frente, entre assimilacionismo e multiculturalismo, como únicas formas de imaginar o futuro colectivo. Se é certo que "a diversidade veio para ficar" (Sáez Alonso, 2008, p. 223) e que "os imigrantes continuarão a chegar, legal ou ilegalmente" (Giddens, 2007, p. 167), então temos que viver com esta realidade, aproveitando-a em benefício de todos, nativos e estrangeiros, no seio de uma democracia inclusiva.

Como não há modo de sair do assimilacionismo e do multiculturalismo senão pela via do interculturalismo, cremos que está neste imaginário o futuro colectivo das nações europeias. O que estas nações precisam, no amanhã que se avizinha, é de um imaginário que consagre três orientações básicas: o respeito pela dignidade cultural de todos, em particular do estranho-estrangeiro, por ser a pessoa mais vulnerável às pressões de conformidade social e cultural; a liberdade de opções culturais e étnicas acima de qualquer prerrogativa dos grupos de pertença; e, por fim, o lugar central da convivência entre indivíduos e colectividades pertencentes a horizontes culturais diferentes. Pelo lado ético, o imaginário intercultural assenta as relações no reconhecimento e na estima mútua. Pelo lado jurídico, o essencial está nas garantias de igualdade democrática enquanto "igualdade civil, igualdade de liberdades e igualdade de oportunidades"

(Gutmann, 2008, p. 17). Pelo lado político, enfim, esse imaginário é a força inspiradora de uma sociedade aberta, onde todos tenham o seu lugar.

O imaginário intercultural, rasgando novos futuros às sociedades multiculturais pós-coloniais, e não obstante a margem de utopia que o envolve, é decisivo no traçar de novos caminhos para a educação. Esta, sob o influxo e a inspiração do imaginário intercultural, é desafiada a dar centralidade máxima às “artes de conviver permanentemente com a diferença” (Bauman, 2008, p. 133) e a perceber que tudo se joga, nas arenas sociais pouco habituadas ao convívio com estranhos culturais, no reconhecimento de uns pelos outros e na valorização mútua. O novo imaginário social induz novas modalidades de ser e estar com os outros culturalmente diferentes, e a educação, em todos os seus âmbitos, precisa de se articular com essas exigências éticas e ontológicas. Não é fácil viver juntos na diferença e com as diferenças se a educação não faz o seu trabalho de acomodação e valorização delas. O que se espera da educação, nas circunstâncias de complexa diversidade cultural e étnica em que nos encontramos, é que ajude a olhar positivamente para as diferenças e a ver nelas um meio de alargar horizontes e refinar sensibilidades.

A ideia, na verdade, não é apenas de visão, ainda que seja importante como passo prévio da acção. O que se trata, mais ambiciosamente, é de promover, por meio da educação, “o encontro, a mestiçagem, a aprendizagem e o crescimento conjunto” (Pardo, 2003, p. 73), numa base de respeito mútuo por todas as “culturas abarcadoras”, isto é, segundo Gutmann (2008, p. 65), culturas que oferecem “um idioma, uma história, instituições de socialização, uma variedade de ocupações, formas de vida, tradições literárias e artísticas, formas musicais, cerimónias, festividades e costumes”.

A educação, sob o signo do imaginário intercultural, não é apenas para estrangeiros e forasteiros, “dirige-se antes a todos, nativos e estrangeiros, na medida em que cada um é o estrangeiro de todos os outros” (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998, p. 175). O seu objectivo, mais arrojado e ambicioso que a mera pacificação das relações interétnicas, visa construir um mundo comum, feito de diálogo, de intercâmbio e de negociação, respeitando as diversidades que, pela sua natureza e constituição, não sejam atentatórias dos direitos individuais fundamentais.

O interesse pelo outro e suas culturas, no âmbito desta nova perspectiva educativa, não é mera figura de retórica nem esconde intenções eticamente reprováveis. É preciso sublinhar que a opção intercultural em educação “é a da generosidade, do reconhecimento da alteridade, do benefício mútuo através da interacção”, e que o mais importante da palavra “intercultural” reside no prefixo “inter”, dado subentender “a comunicação entre culturas diferentes, a articulação, a conexão, a partilha, o reconhecimento que o outro é outro e que eu sou eu, e que, ao mesmo tempo, ambos somos igualmente seres humanos, do mesmo modo” (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998, p. 173-174).

Uma perspectiva educacional como esta, ainda que difícil de concretizar em face de tanto racismo e xenofobia mais ou menos

dissimulados, pode ser de grande ajuda na acomodação de atitudes e comportamentos ao *ethos* do novo imaginário social, no caso de ser assumida por toda a sociedade, e não apenas pela escola, uma vez que esta instituição, mais especializada na mediação do acesso ao saber e ao conhecimento, apenas pode cumprir uma parte da tarefa. Assim, outros agentes da rectificação de atitudes e comportamentos precisam de entrar em cena, como pode ser o caso da sociedade civil organizada, visto que esta instância, quando alinhada pelas coordenadas do imaginário intercultural, pode ser um importante meio de ressocialização em novas modalidades de ser e de estar com a diversidade cultural e étnica nas nossas sociedades. O que precisamos, portanto, é de uma sociedade civil sincronizada com o imaginário intercultural, e isso implica, desde já, uma recomposição do papel educativo das suas instituições e organizações estruturantes.

Recomposição do papel educativo da sociedade civil

Que se assuma no seu sentido mais pleno o novo papel da
Sociedade Civil a respeito do encontro e da convivência.
(José Manuel Touriñán, 2008, p. 297)

Manifestamente, “mexer” em atitudes e comportamentos não é fácil nem se realiza no imediato ou a curto prazo. Há todo um processo a percorrer que implica, durante um tempo apreciável, múltiplas instâncias e diversos agentes, desde os grupos de socialização primária até as agências de socialização secundária, passando pela família, escola, redes de sociabilidade e esse universo extremamente polifacetado de organizações e movimentos sociais que compõem a sociedade civil. A acomodação das nossas disposições mentais e das nossas práticas condutuais ao imaginário intercultural precisa do contributo de todos estes protagonistas de educação e formação e não se pode dar ao luxo de prescindir, por ignorância ou petulância, das apertações da sociedade civil, uma vez que esta instância, na pluralidade das suas formas – famílias, igrejas, sindicatos, associações empresariais, colectividades recreativas, culturais e desportivas, comunidades residenciais, associações de imigrantes, grupos étnicos e cívicos, organizações de caridade, grupos ambientalistas, movimentos sociais, clubes, grupos de ajuda, opinião pública e *media* não governamentais, entre tantos outros grupos e associações –, sempre incide na modelação de atitudes e comportamentos, quanto mais não seja de maneira informal e subliminar pela força do exemplo e da imitação.

A complexidade e a envergadura da missão recomendam, pois, que se assuma o protagonismo educativo da sociedade civil, comprometendo-a com o *upgrade* de acções e representações que impedem, pela força da inércia, a interculturalidade e a convivialidade.

O envolvimento da sociedade civil nessa tarefa precisa de estímulo e incentivos, já que dificilmente se realiza de maneira espontânea, e até pode implicar, nas situações mais gravosas, aplicação de sanções contra

atitudes racistas e xenófobas por parte da administração da justiça num Estado de direito democrático. Seja como for, os bons ofícios da sociedade civil são sempre bem-vindos, especialmente quando são precedidos de uma recomposição do seu papel educativo em função do novo imaginário social, pois, como sabemos, também a sociedade civil tem sido vítima dos preconceitos racistas e das ideias de assimilação como único referencial da inclusão.

Uma recomposição do papel educativo da sociedade civil, na linha da interculturalidade e da convivialidade, pode abranger uma gama muito alargada de tópicos pedagógicos, embora aqui, pelos constrangimentos de espaço, apenas reteremos os principais – desde logo, a promoção de certas virtudes cívicas ou disposições ético-políticas absolutamente necessárias à aproximação e à relação entre pessoas pertencentes a horizontes culturais diferentes. Destacamos, pela sua centralidade estratégica, a virtude da civilidade e, sobretudo, a disposição para a interacção dialogante e o convívio com a alteridade cultural.

A virtude da civilidade, como evocação de urbanidade, “é a expressão quotidiana do cosmopolitismo e implica, como este, o respeito pelos outros e a aceitação da diferença” (Giddens, 2007, p. 152). A civilidade é muitas vezes identificada com as boas maneiras entre desconhecidos, mas ela é mais do que isso:

A verdadeira civilidade não significa sorrir aos demais independentemente do mal que te fazem, como se os grupos oprimidos devessem ser amáveis com os seus opressores. Significa, antes, tratar os demais como iguais, na condição de estenderem o mesmo reconhecimento à tua pessoa. (Kymlicka, 2003, p. 350).

As normas da civilidade são normas de igualdade e precisam de entrar, para frutificar, nas mentes e nos corações das pessoas. A obrigação legal de cumprir com as normas de civilidade não garante o trato igualitário, cortês e educado entre estranhos e estrangeiros. Há que ter em conta algo mais, e esse suplemento de alma só pode vir da sociedade civil.

A disposição para a interacção dialogante e o convívio com os outros culturalmente diferentes, um pouco à semelhança da civilidade, e talvez mais do que ela, dado não estar enquadrada em dispositivos normativos, está fundamentalmente dependente dos incentivos da sociedade civil. São os estímulos dessa sociedade, desde o âmbito da família até os espaços abertos da esfera pública, passando por redes de sociabilidade no interior de grupos e associações, que levam as pessoas a dialogar e a conviver com estranhos culturais. O convívio com esses estranhos só pode acontecer na base da interacção dialógica, e esta – sob a forma de conversação honesta e civilizada, simétrica e igualitária, sem receios e medos, aberta aos mútuos questionamentos e à aceitação como condição básica “de que é possível procurar juntos a verdade e a justiça” (Todorov, 2008, p. 285) – muito depende das instituições da sociedade civil. Uma conversação assumida e valorizada por essas instituições ajuda a partilhar o espaço social com pessoas de identidades diferentes, a aprender com elas e a

construir uma base de entendimento mútuo, inclusive quando abundam as discrepâncias:

A conversação entre diferentes identidades – entre diferentes religiões, raças, etnias e nacionalidades – vale a pena porque permite aprender das pessoas que têm ideias diferentes, inclusive incompatíveis com as nossas. E também vale a pena porque, se aceitamos a ideia de que vivemos num mundo com diversas pessoas e nos propomos conviver com elas em respeitosa paz, necessitaremos de nos entender mutuamente, inclusivamente se não estamos de acordo. (Appiah, 2008, p. 20-21).

A conversação, segundo este autor (2007, p. 124), não é apenas um diálogo ou uma simples conversa, é essencialmente uma metáfora da inclusão na experiência e nas ideias dos outros. O mais importante da conversação não é o consenso ou a conversão desses outros às nossas perspectivas, é antes a aproximação que pode gerar entre estranhos culturais no seio das sociedades multiculturais. Como diz Appiah (2007, p. 124), “basta que contribua para que as pessoas se acostumem umas às outras”.

O ajustamento pedagógico da sociedade civil a um imaginário cujas ideias centrais são a convivialidade e a interculturalidade não se reporta, exclusivamente, a virtudes cívicas ou a disposições ético-políticas, nem se confina, epistemicamente falando, a um alargamento de horizontes cognitivos sobre as culturas em presença nos contextos da interacção diária. Abarca também, como alinhamento estratégico, o desenvolvimento de certas competências, por exemplo, “o saber dialogar com as diferenças sem ferir susceptibilidades”, “o saber compreender o diferente”, nomeadamente quando não se está de acordo com práticas e costumes que, sendo porventura desagradáveis ou esteticamente repulsivos, não violam os direitos individuais fundamentais, ou, ainda, “o saber negociar significados” e “um *modus convivendi* agradável” (Bauman, 2007, p. 126).

Um dos tópicos a levar em linha de conta nesta reconfiguração ou recomposição do papel educativo da sociedade civil no sentido da construção de relações mais amigáveis entre estranhos culturais é, nos dias de hoje, uma educação dos sentimentos. Por que a educação dos sentimentos? Não serão os conhecimentos suficientes, em particular os que devem ser ministrados pelas instituições escolares? Manifestamente, é pouco provável chegar a uma sociedade simultaneamente convivial e intercultural apenas por meio de conhecimentos multiculturais, na verdadeira acepção da palavra. De facto, o que fazer perante a rigidez das posições afectivas em relação aos outros culturalmente diferentes, muitas vezes em vigor nas sociedades contemporâneas? Não será isso motivo suficiente para realizar, desde a sociedade civil, uma revisão dos sentimentos, em especial dos que rompem com a relação e a comunicação? A convivialidade assenta sobretudo em afectos e não há como esconder esta realidade. Mais vale investir na sua adequação a um mundo de estranhos culturais do que acreditar, erroneamente, que basta a compreensão intelectual das diferenças para viver juntos na sociedade multicultural.

A vida em comum nessa sociedade, por depender de uma reconversão dos afectos, é uma construção de longa duração e precisa, além de uma

educação dos sentimentos, de uma socialização na diversidade, que, vista sob o prisma do imaginário intercultural, tem como ambição a sistemática exposição de toda a gente a toda a gente, a fim de que as pessoas se tornem menos estranhas umas das outras e reaprendam, ou simplesmente aprendam, “a arte da convivência diária com as diferenças” (Bauman, 2008, p. 36). Uma socialização na diversidade, realizada em meios heterogêneos e contando com o precioso apoio da sociedade civil, ajuda a vencer o medo dos estranhos, a dissipar os temores ao desconhecido e a adquirir, *in vivo*, as competências interculturais que a vida em comum exige ou solicita, como é o caso do saber escutar, traduzir, dialogar, confrontar e negociar.

O caminho da socialização na diversidade – hoje contrariado por uma certa tendência a socializar em ilhas de similitude e semelhança, em que os outros não surpreendem enquanto outros, pois pertencem ao círculo dos iguais – é um caminho sinuoso e cheio de obstáculos. A sociedade civil, na linha do que o Estado pode fazer nas escolas públicas, pode servir de amortecedor ao choque provocado por esses obstáculos e, assim, abrir, desde as suas esferas, o horizonte da convivialidade e da interculturalidade.

A abertura desse horizonte é uma janela de oportunidade para humanizar as relações sociais no seio das sociedades multiculturais, mas isso só se realizará, epistemologicamente falando, com o desenvolvimento de uma nova forma de ver os outros não só como iguais nem só como diferentes, mas simultaneamente iguais e diferentes. A esta forma de encarar os outros, sem ênfase essencialista na diferença e sem dissolução dessa mesma diferença no céu estrelado do universalismo abstracto, podemos chamar, com Beck (2005, p. 71), “olhar cosmopolita”, o qual, como último tópico da recomposição pedagógica da sociedade civil, procura temperar o respeito pela diferença (o outro é diferente e posso aprender com as suas diferenças) com o respeito pelos seres humanos enquanto humanidade comum, com os mesmos desejos, os mesmos temores e as mesmas aspirações. Por meio desse olhar, “as diferenças não são nem eliminadas nem ordenadas hierarquicamente, antes aceites como tais, valorizadas positivamente” (Beck, Grande, 2006, p. 33). Os outros culturalmente diferentes, apesar da sua estranha diferença, das suas práticas e das suas crenças, são seres como nós, pertencentes à mesma categoria e à mesma natureza. Assim, não têm que ser vistos nem avaliados como uma ameaça, como algo que desintegra ou fragmenta, mas como algo que enriquece, que alarga o horizonte da compreensão e da própria liberdade. Sob os auspícios do olhar cosmopolita, a diferença é esbatida sem ser suprimida. Aceita-se a diferença, mas não se transforma em algo absoluto. Assim, abrem-se canais à comunicação com o outro, ao seu reconhecimento e à sua integração nas redes de interacção da sociedade civil, acabando com fissuras e dualismos (“nós aqui, os outros ali”) manifestamente empobrecedores e comprometedores da sã convivência entre estranhos culturais. A ter em conta este ganho, é bom que a sociedade civil se comprometa com o desenvolvimento de uma nova forma de ver o outro, assente na igualdade e na diferença, no que é estranho e no que é familiar, não para

impor uma visão do outro, o que só geraria rejeição generalizada, mas para ensinar a ver com outros olhos a alteridade cultural, aquela que verdadeiramente surpreende na sociedade multicultural.

O compromisso da sociedade civil com o imaginário intercultural passa necessariamente por esta tópica pedagógica, mas não se pense, nem por um instante, que esse compromisso é a panaceia, a curto prazo, de mudanças revolucionárias nas relações sociais em contextos multiculturais. O medo ao estranho é difícil de vencer, tanto mais se é acompanhado por desafios à nossa identidade e à nossa segurança, quer individual, quer colectiva. Ainda assim, o apoio da sociedade civil é bem-vindo para alterar essas relações, em particular nas sociedades que estão a viver o doloroso processo da sua transformação em sociedades de imigração pós-coloniais. Não nos podemos dar ao luxo, ante a amplitude e a durabilidade da tarefa, de prescindir dos "serviços" da sociedade civil, até porque é nas suas arenas que muito se joga o futuro imaginado de convivialidade e interculturalidade entre pessoas pertencentes a culturas diferentes.

Referências bibliográficas

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

APPIAH, Kwame. *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz, 2007.

_____. *Mi cosmopolitismo*. Buenos Aires: Katz, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores, 2007.

_____. *Archipiélago de excepciones*. Buenos Aires: Katz, 2008.

BECK, Ulrich. *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós, 2005.

BECK, Ulrich; GRANDE, Edgar. *La Europa cosmopolita: sociedad y política en la segunda modernidad*. Barcelona: Paidós, 2006.

CASTLES, Stephen. *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim de Século, 2005.

COHN-BENDIT, Daniel. *Qué hacer? Pequeño tratado de imaginación política*. Barcelona: RBA, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós, 2007.

GUTMANN, Amy. *La identidad en democracia*. Buenos Aires: Katz, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Ay, Europa: pequeños escritos políticos*. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

KYMLICKA, Will. *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 2003.

NUSSBAUM, Martha. *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2007.

PARDO, Morollón. La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. In: SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Ediciones Akal, 2003. p. 67-86.

PORCHER, Louis; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Étique de la diversité et éducation*. Paris: PUF, 1998.

SÁEZ ALONSO, Rafael. *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Editorial CCS, 2006.

SÁEZ ALONSO, R. Emigración, sociedad civil, nueva civilización. In: TOURIÑÁN, J. M. (Dir.). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo, 2008. p. 221-239.

SASSEN, Saskia. *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz, 2007.

SAVATER, F. Las etnias contra los ciudadanos. In: ECHEVERRÍA, F. (Coord.). *Ética para la sociedad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2003. p. 163-174.

SEN, Amartya. *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz, 2007.

SILJ, A. Globalización y migración. In: BENEYTO, V. (Dir.). *Hacia una sociedad civil global*. Madrid: Taurus, 2003. p. 423-448.

TAYLOR, Charles. *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *La peur des barbares: au-delà du choc des civilisations*. Paris: Robert Laffont, 2008.

TOURIÑÁN, J. M. La educación para la convivencia ciudadana: una responsabilidad compartida y derivada de formación para el desarrollo cívico. In: TOURIÑÁN, J. M. (Dir.). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo, 2008. p. 284-310.

TRIANDAFYLLIDOU, A. Une approche européenne du défi posé par l'intégration des immigrés. In: GEREMEK, B; PICHT, R. (Dir.). *Visions d'Europe*. Paris: Odile Jacob, 2007. p. 195-209.

Manuel Gonçalves Barbosa, doutor em Educação pela Universidade do Minho, é professor no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga-Portugal.

mbarbosa@ie.uminho.pt

Recebido em 7 de junho de 2011.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil

Sueli Menezes Pereira
Clarice Zientarski

Resumo

Questiona as políticas de ações afirmativas por cotas para ingresso no ensino superior e debate a questão social, considerando nossa formação como povo e as condições de desenvolvimento do País. Aborda a origem do problema a partir da história da colonização brasileira e analisa a situação da pobreza e as condições de exclusão do pobre diante dos direitos sociais, especialmente o direito à educação de qualidade, independentemente de raça ou gênero. Por fim, analisa a escola básica e seus resultados, evidenciando a educação básica de qualidade como verdadeira ação afirmativa.

Palavras-chave: ações afirmativas; pobreza; formação social; escola básica.

Abstract

Affirmative policies and poverty in Brazil

The present work analyzes the affirmative actions regarding quotas, which enable access to high education, as well as it discusses the social question considering the formation and development model of Brazil. Through the Brazilian colonization history the article identifies the origin of the question and analyzes the poverty and exclusion conditions concerning the social rights, especially the right to education to any children not considering racial and genre aspects. Finally, it analyzes the basic education school and its results highlighting the basic education quality as a truly affirmative action.

Keywords: affirmative actions; poverty; social formation; basic education.

Introdução

O tema referente às políticas de ações afirmativas por meio de cotas nas universidades públicas tem sido o foco de muitos debates com posições que se destacam por seus argumentos, em geral contraditórios, sobre a aceitação dessas cotas, especialmente quando se referem à realidade do Brasil. Na perspectiva de levantar questionamentos sobre o assunto, este trabalho, de cunho teórico, pretende incrementar o debate existente no País sobre as ações afirmativas, tomando como base a origem desse movimento e a questão do multiculturalismo presente nas políticas. Participar do debate torna-se condição necessária, considerando-se a história de nossa formação sociopolítica e econômico-cultural e as características educacionais do Brasil atualmente.

Entende-se com Bergmann (1996) que realizar uma ação afirmativa implica planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, especialmente aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos dos direitos sociais.

As ações afirmativas tiveram sua origem na década de 1940, na Índia, como medida assegurada na Constituição Federal do período, para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no Parlamento e no funcionalismo público, aos membros da casta dos *dalits*¹ ou “intocáveis”. A Índia, portanto, é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, no país já independente.

Tal como na Índia, ocorreram experiências semelhantes em outros países, como a Alemanha, a Nova Zelândia, a Malásia, a Austrália, a

¹ Dalits (impuros), ou seja, a “po-eira sob os pés”. Os dalits ou pá-rias não pertencem às castas. São os chamados intocáveis (a quem Mahatma Gandhi deu o nome de harijan, “filhos de Deus”). São constituídos por aqueles (e seus descendentes) que violaram os códigos das castas a que inicialmente pertenciam. São considerados impuros e, por isso, ninguém ousa tocar-lhes. Ver SHAKTI, Deva. Disponível em <http://deva-dani.blogspot.com/2009/02/dalits.html>

Nigéria, a África do Sul, entre outros. Na África, as políticas de ação afirmativa podem ser identificadas nos processos de independência dos países do Continente, assim como do Caribe e do Pacífico Sul, depois da Segunda Guerra Mundial (Wedderburn, 2005). Assegura Wedderburn que, com o propósito de colocar a população nativa em lugar dos europeus nos postos de comando da sociedade, países como Gana e Guiné adotaram políticas chamadas de “nativização” ou “indigenização”, que consistiam na imposição, mediante decreto, de cotas e outras medidas específicas para a formação de um quadro administrativo autóctone.

Na América, as ações afirmativas foram implantadas na década de 1960, encabeçadas pelos Estados Unidos, cujo objetivo foi promover a igualdade entre os negros e os brancos norte-americanos. Foram originadas, portanto, de uma questão racial. Na sequência, as políticas de ações afirmativas foram adotadas em muitos países americanos, consideradas as diferenças culturais e econômicas de cada um, tais como Canadá, Cuba e Argentina. Nesses países, o objetivo comum foi oferecer a segmentos discriminados da sociedade tratamento diferenciado, como compensação pelas desvantagens originadas das condições sociais desiguais de vida.

Pode-se dizer com Weiden (2005), que ações afirmativas:

[...] são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Weiden, 2005).

Nesse cenário, é importante levantar alguns questionamentos: as políticas de ações afirmativas no Brasil deverão centrar sua ação no ensino superior ou na problemática que envolve a base da escolaridade, que se caracteriza pela exclusão da maioria da população ao direito por uma educação básica de qualidade, o que acontece em nossa realidade desde o início de nossa história política? Estarão as políticas de cotas raciais no ensino superior, efetivamente, respondendo aos problemas reais de escolaridade, que se encontram na questão social evidenciada pela pobreza e pela falta de oportunidades a uma escola básica de qualidade? Estariam as ações afirmativas invertendo as prioridades educacionais do País, pela preocupação com as consequências, sem um maior enfoque nas causas do problema?

Esses questionamentos se fazem necessários, considerando que as propostas de ações afirmativas têm colocado ênfase maior nas questões de raça e de gênero. Isso origina uma aparente democratização das oportunidades educacionais, não evocando a condição socioeconômica das classes excluídas, situação essa que entendemos ser a centralidade da problemática em questão. Nesse particular, evidencia-se a questão da pobreza, da discriminação e da exclusão, a que nos têm submetido os interesses do capital, com seus reflexos nos resultados educacionais, a partir do início da escolarização.

Temos de considerar que até trinta ou quarenta anos atrás as prioridades do Brasil estavam ligadas ao desenvolvimento econômico, à modernização do Estado, à participação política, à democracia e à mobilidade social. Hoje, o tema da pobreza aparece em primeiro plano (Schwartzman, 2004). Não é um problema exclusivo do Brasil ou dos países do Terceiro Mundo, mas uma realidade que vem condicionando alternativas de políticas sociais e, nestas, as educacionais.

Ao olharmos para a situação mundial, podemos afirmar com Lucci (2003) que o problema da pobreza tornou-se planetário, o que se constitui uma das grandes contradições do mundo contemporâneo, considerando que no *Relatório 2000/2001 sobre o Desenvolvimento Mundial*, dedicado ao tema do combate à pobreza, observa-se, paradoxalmente, que nunca se produziu tanto e em nenhum momento se aplicou tanta ciência para a produção de bens e serviços como hoje e, apesar disso, 2,8 bilhões de pessoas, ou seja, quase metade da população mundial, vive com menos de 2 dólares por dia. Em nosso país, o Banco Mundial (Bird), que trabalha com dados oficiais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), estimava em 2008 o número de pobres em 11,35 milhões, dos quais 3,12 milhões eram indigentes.

Como pobres, conforme o Ipea, definem-se todas as pessoas com renda *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo (R\$ 272,50). Da mesma forma, são consideradas pessoas em condição de indigência aquelas com renda *per capita* igual ou inferior a um quarto do salário mínimo.

Isso considerado, o presente texto levanta questões, abordando, inicialmente, a origem do problema na história da colonização do país no qual se originaram as políticas de ações afirmativas na América (Estados Unidos) e na história da colonização do nosso país, em uma perspectiva comparada, que enfoca os diferentes interesses dos países colonizadores e suas consequências na formação socioeconômica dos Estados Unidos e do Brasil.

Essa abordagem implica, de maneira geral, analisar as similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo, bem como a grande influência da cultura norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano.

Como influência maior da cultura norte-americana, aparece com visibilidade a cultura negra dos Estados Unidos, a qual acumula um passado rico de lutas contra a discriminação racial. Ou seja, devido a razões de poder imperial e de protagonismo histórico, o movimento negro americano e suas formas de luta, mobilização e conquista tornaram-se referenciais importantes para o movimento negro em todos os países que sofreram discriminação racial e exploração do trabalho escravo, como é o caso do Brasil.

Num segundo momento, o trabalho analisa a situação do Brasil, enfocando a questão da pobreza e as condições de exclusão do pobre frente aos direitos sociais. Nessa ótica, a atenção principal recai sobre a

escola básica e sua importância para as políticas públicas em nosso País. Por fim, em um terceiro momento, o trabalho analisa a situação da escola básica e seus resultados, que se caracterizam pela exclusão social, tendo como um de seus fatores a falta de escola para todos, assim como a falta de uma escola de qualidade.

Escravidismo e capitalismo: revendo a história da colonização nos Estados Unidos e no Brasil

A solução para a questão racial nos Estados Unidos buscou formas de ação afirmativa mediante programas específicos para o negro, diferentemente das ações afirmativas para mulheres, índios, deficientes físicos e imigrantes (Kaufmann, 2007). Isso nos leva a concluir que o problema central dessas ações surgiu da questão racial, especificamente em relação ao negro, devido à política de segregação racial implantada naquele país.

Nos países do Terceiro Mundo, observa-se que essas políticas têm sido adotadas como forma de resolver os problemas educacionais, copiando as soluções dos países dominantes do capitalismo central, sem considerar as diferenças estruturais e culturais entre o país que inspirou essas políticas na América do Norte e os países da América Latina, que hoje buscam as mesmas alternativas, apesar das diferenças históricas e do atual contexto, especialmente o Brasil.

A nossa história de escravidão e a miscigenação de raças (brancos, índios, negros), que se deu a partir da colonização, poderia justificar a busca de alternativas norte-americanas para nossa realidade, fazendo adaptações de iniciativas e soluções, o que facilitaria medidas afirmativas sobre a questão racial no País. Diante disso, há de se considerar os diferentes contextos entre os dois países, apesar da produção acadêmica e jurídica sobre o assunto. Torna-se necessário, portanto, identificar argumentos brasileiros com a produção externa, “como se os programas positivos fossem os resultados de uma evolução lógica da concretização do princípio da igualdade, partindo do Estado Liberal ao surgimento do *Welfare State*” (Kaufmann, 2007, p. 2).

A defesa da necessidade de cópia das soluções adotadas nos Estados Unidos tem como argumento a ideia de que o Brasil “faz de conta” que não vê o racismo, porque este vem sendo camuflado, escondido, enquanto os EUA o assumem publicamente com políticas de todas as ordens, especialmente as de caráter educativo, o que deve ser mais bem analisado, considerando que não é apenas a forma como se encara o racismo no país que faz a diferença, a começar pelas condições históricas dos povos colonizadores do Brasil e dos Estados Unidos – Portugal e Inglaterra, respectivamente.

A história da colonização dos Estados Unidos pela Inglaterra e do Brasil por Portugal traz, desde a origem, grande diversidade cultural, evidenciando os enfoques distintos de desenvolvimento dos dois países, considerados os interesses econômicos que pautaram as ações dos colonizadores.

Com a descoberta da América, afloram os desejos de expansão imperial, militar, política e econômica. Começa a colonização.

A acumulação primitiva se processa com uma crueldade estarrecedora. O roubo, o saque, a pirataria, a matança de índios indefesos, o rapto e a escravidão negra tornaram-se um sistema regular e rotineiro de comércio e a base de acumulação capitalista (Basbaum, 1975, p. 41).

Para Basbaum (1975, p. 42), a história da Inglaterra, a partir do século 16, “deixa de ser a história de seus reis para ser a história de seu comércio e de sua indústria”. Nesse processo, os navios ingleses e seus piratas dominam os mares com proteção real.

Protegida por rigorosas leis que visavam resguardar sua indústria e seu mercado interno, a Inglaterra desejava não somente as riquezas do Novo Mundo, que assombravam a Europa, por meio de Portugal e Espanha, mas promover a expulsão dos camponeses expropriados, que se tornaram uma massa de mendigos, vagabundos e aventureiros em suas cidades. Era preciso buscar alternativas para os problemas sociais que se apresentavam, assim como criar novos mercados. É nesse clima, associado ao espírito expansionista, que se dá a colonização e, nesse processo, a colonização da América do Norte.

A colonização da América não visava apenas libertar-se de um excesso de gente capaz de provocar perigosas agitações na Inglaterra, nem mesmo apenas um asilo inesperado para os descontentes religiosos ou políticos de toda a espécie [...]. Era também uma possibilidade de criar novos mercados para os produtos ingleses (Basbaum, 1975, p. 50).

No Brasil, a situação diverge, visto que o interesse de Portugal na colônia, na condição de metrópole colonizadora, não se calcava em um desenvolvimento econômico e cultural próprio e sim em “sua incorporação no mercado mundial” (Sodré, 1977, p. 4). Para tanto, promoveu a colonização apenas com homens brancos, ensejando “o caldeamento dos portugueses com índias e escravas negras” (Kaufmann, 2007, p. 3), favorecendo, desse modo, a formação de um povo altamente miscigenado, como é o brasileiro.

Diferentemente, ao colonizar os Estados Unidos, a Inglaterra teve o intuito de povoar a terra, originando núcleos familiares somente de raça branca. A isso se alia o desenvolvimento da manufatura, que ocorria na Inglaterra, e o fortalecimento do protestantismo, promovendo “a ética do trabalho e a recompensa do esforço individual” (Kaufmann, 2007, p. 3) e evidenciando a Inglaterra, como diz Basbaum (1975), como potência mercantil que repercutiu na era moderna.

Desde o século 16, a Inglaterra transforma-se de país feudal em país mercantilista e burguês, tornando-se a maior potência capitalista da época. Isso se dá pela expropriação da terra, que levou os camponeses para a cidade e formou o maior exército de reserva de mão de obra imaginável, tornando o sistema artesanal, até então predominante, sem sentido. Em seu lugar, a produção da manufatura em bases capitalistas encaminha os artesãos para as fábricas.

A reforma da Igreja deu novo impulso a esse processo de expropriação, no momento em que a Igreja, grande proprietária de terras com uma organização de produção feudal, perde suas terras, e seus moradores são atirados ao proletariado.

Portugal, por sua vez, apresenta uma realidade bem diferenciada. O domínio do rei sobre as terras, como diz Azevedo (apud Basbaum, 1975, p. 43), era o de “uma monarquia tipicamente agrária”. Indústrias não havia, e a pobreza era endêmica, em evidente contraste com o luxo da Corte. No século 15, a descoberta do caminho marítimo das Índias representou para Portugal uma “fonte de maravilhas e riquezas sem fim, o ouro, as especiarias, os escravos” (Basbaum, 1975, p. 45). Naquele período, Portugal já possuía um grande contingente de negros, pois, como informa o autor, só em Lisboa, 10% da população eram de negros.

Isso repercute em nosso país, visto que os portugueses, já convivendo com negros antes da descoberta do Brasil, evidenciam Portugal como um país de forte miscigenação racial e faz do Brasil, como diz Sodré (1977), um país de “cultura transplantada”. O mesmo não acontecia na Inglaterra, que só se utilizou da mão de obra escrava, negra, a partir do século 18, uma mão de obra que nunca foi considerada efetiva para os ingleses. O maior interesse pelos negros era devido ao tráfico, “devido aos vultosos ganhos comerciais que se originavam com a magnífica frota de navios negreiros”, como explica Kaufmann (2007, p. 3).

Esses fatos evidenciam que a escravização assume papel diferente na colonização dos Estados Unidos e do Brasil. Enquanto no Brasil o escravo chegava nos primórdios da colonização e se constituía mão de obra exclusiva para uma produção agrária rudimentar, nos Estados Unidos, o escravo chegou cem anos depois da colonização, que foi feita pelo branco, a partir da divisão da terra.

Há que se considerar, como fator relevante, que nos Estados Unidos os escravos tiveram pouca importância para a economia como um todo, especialmente se lançamos um olhar burguês, visto que, salvo em algumas regiões produtoras de algodão, onde a mão de obra escrava foi utilizada, esta assumiu posição secundária. Isso é o que indica Basbaum (1975), considerando o tipo de economia na qual assumia prioridade o trabalho livre, base da produção manufatureira. Nesse contexto, “o escravo era um elemento negativo e mais ainda do ponto de vista da formação de uma mentalidade artesã, burguesa ou proletária” (Basbaum, 1975, p. 93).

Diferentemente, no Brasil, o escravo se constituiu a base estrutural da economia agrária, mas dificilmente se poderia dizer que a escravização contribuiu para o desenvolvimento econômico do País. Essa afirmação se apoia no fato de que, sendo a mão de obra escrava, e sendo o escravo excluído dos direitos sociais, assim como da remuneração do trabalho, esse tipo de produção não contribuiu para a formação de uma estrutura de acordo com o modelo capitalista de acumulação presente nos países industrializados.

A exploração do trabalho escravo beneficiou grandes proprietários de terras que se utilizaram desse modo de produção, arcaico, para

o enriquecimento pessoal. As consequências disso consolidaram a desigualdade social em termos econômicos, políticos, educacionais, o que explica as grandes disparidades regionais ainda hoje no Brasil.

Tem-se de levar em conta que até 1789 a população brasileira totalizava 3 milhões e 250 mil pessoas, das quais 1 milhão e 582 mil eram escravos, negros e pardos. Computa-se, ainda, 406 mil negros livres, 250 mil índios e 1 milhão e 10 mil indivíduos brancos que, na sua maioria, eram pobres, o que não favorecia a formação de uma classe consumidora (Basbaum, 1975).

Nesse quadro, os escravos totalizavam mais de 50% da população, que por 400 anos foi excluída de qualquer direito social e, como tal, não fomentou a formação de um mercado interno no País, ficando este à mercê das determinações do mercado internacional. Isso indica que o Brasil, além de não se organizar para integrar-se ao mundo desenvolvido, industrial, manteve, sem nenhum questionamento, uma população pobre de diferentes raças, sendo o negro o de maior expressão numérica. Pode-se dizer com Basbaum (1975, p. 93) que “a escravização (como modo de produção) é [...] uma das causas de nosso atraso”, tanto do ponto de vista da ausência de consumo, como da formação de uma mentalidade artesã, burguesa ou proletária.

Havia no Brasil, no entanto, a probabilidade de compra da liberdade pelo próprio escravo, ou de libertação espontânea por parte dos senhores,² o que se evidencia nos dados apontados pelo número de negros livres, enquanto nos Estados Unidos existiam leis que impediam qualquer possibilidade de existência de negros livres.

As diferenças são muitas, incluindo o processo de libertação dos escravos. Enquanto a abolição da escravatura no Brasil foi precedida por um intenso e pacífico movimento nacionalista, apesar dos interesses do mercado internacional, a abolição nos Estados Unidos foi precedida da mais violenta guerra civil, do que decorreu uma matança indiscriminada dos negros pelos brancos.

Essas são diferenças significativas, que evidenciam o caráter racial da colonização nos dois países. As diferenças manifestam-se na forma dos povoamentos, dos interesses econômicos e religiosos, no emprego da mão de obra escrava, na existência, ou não, de miscigenação entre as raças, nas causas da abolição, no tratamento dado ao negro depois da abolição, na questão da divisão da terra e do próprio desenvolvimento de cada país.

Nessa conjuntura se desenvolve o período de colonização em ambos os países, que apresenta diferenças em seu próprio processo de independência. No Brasil, de acordo com Mota e Novais (1996), o Estado metropolitano é dividido na relação entre o Estado e a sociedade, visto que há um tipo de relação na colônia e outro na metrópole. Na colônia, a classe dominante não é a elite dirigente.

A classe dominante na colônia é o *senhoriato*, os donos de terra e de gentes. Nesse contexto, a Independência busca, de certa forma, ajustar a sociedade ao Estado, e a Nação trabalha para fazer esse ajuste de modo a defender as ideias propostas. No entanto, isso não provoca mudanças

² Os escravos, quando libertos, não encontravam nenhuma resistência social organizada. Calcula-se que, em 1887, 5% da população brasileira era escrava, sendo 90% dos escravos negros livres (Kaufmann, 2007).

sociais e, além do mais, para os negros e os índios, não havia diferença entre ser governado pelo senhorio ou pela metrópole (Mota; Novais, 1996).

Além disso, a sociedade brasileira manteve sua estrutura política, econômica e social praticamente intacta, e a unidade do território não se alterou em relação ao período colonial, porque o processo de independência foi empreendido por quem já estava no poder (Mota; Novais, 1996).

Nos EUA, o processo de independência teve características próprias. Nesse país, os colonos participaram dos debates em busca de alternativas para acabar com os abusos cometidos pelos ingleses. Essas ações ficaram explícitas nos congressos realizados na Califórnia, nos quais se constatou que os colonos lutaram para ter o direito de participar da vida política da colônia (Driver, 2006).

Como a Inglaterra não aceitou a independência de suas colônias e declarou guerra, os EUA enfrentaram seu colonizador. A Guerra de Independência, que ocorreu entre 1776 e 1783, foi vencida pelos EUA com o apoio da França e da Espanha. Apesar dessas diferenças, não se pode ignorar que os processos que conduziram à independência das colônias foram parte integrante da decadência do Antigo Regime e resultante da difusão do liberalismo econômico. Nenhum dos movimentos, no entanto, contribuiu para a melhoria de condições dos negros. Ao contrário, a discriminação e a pobreza da população negra continuaram.

Nos Estados Unidos, em decorrência do acirrado ódio racial ao negro, a segregação foi decretada pelo Estado como medida legal e legítima, com o conseqüente separatismo instituído por políticas públicas traduzidas em leis, as quais proibiam os negros de frequentar escolas, igrejas, banheiros públicos, parques, praias, hospitais, ou qualquer local público frequentado pelos brancos. Além disso, os negros eram proibidos de ter propriedades, de trabalhar em qualquer profissão, de votar, de serem testemunhas, de dirigirem nas mesmas estradas, situação que ocasionou "o movimento dos negros pelo fim da segregação racial nos EUA nas décadas de 1950 e 1960 e popularizou um conceito jurídico original: o da ação afirmativa ou discriminação positiva" (Tragtenberg, 2002, p. 2).

A segregação racial nos Estados Unidos causou prejuízos à própria formação de mão de obra compatível com as necessidades do capital. Essa situação levou empresas e Estado a buscarem a aplicação das leis dos direitos civis e políticos, visando reduzir a discriminação racial, mas, principalmente, os efeitos dela sobre a sociedade e a economia.

É nesse contexto que ocorre uma mudança de postura do Estado, na qual a questão educacional toma forma a partir de 1961 pelo sistema de cotas. Os resultados foram quase uniformemente desastrosos. Admitidos de forma condescendente, por critérios menos exigentes do que os dos demais, os estudantes negros ficaram isolados dentro das universidades, seguindo currículos de qualidade acadêmica duvidosa, que pouco lhes servia na vida profissional posterior. Era um sistema que discriminava alunos brancos, que muitas vezes não eram admitidos nas universidades para dar lugar a negros menos qualificados e, por isso, a Suprema Corte

Americana julgou o sistema de cotas inconstitucional (Schwartzman, 1987; Martins, 2008).

São questões que, necessariamente, fazem a diferença e não permitem pensar que soluções adotadas nos Estados Unidos possam ser transpostas para o Brasil. Trata-se, no caso do Brasil, de um país dependente do capitalismo central, ainda carente de avanços na área educacional para todos os níveis, que vão além das questões de raça ou de gênero, embora estas não possam ser desprezadas.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário desde 1967, estabeleceu a necessidade de aplicar ações afirmativas como forma de promoção da igualdade, para a inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos do processo de desenvolvimento social (Martins, 2008). É o que veremos a seguir.

Ações afirmativas no Brasil

A Constituição Federal do Brasil de 1988, Art. 3º, IV, enfatiza “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Essa determinação legal apontou para a necessidade de o País adotar a política de ação afirmativa que, conforme Martins (2008), tem sua maior ênfase na década de 1990: a Lei nº 8.112/90 (Artigo 5º, § 2º), que reserva vagas, no percentual de 20%, para deficientes físicos habilitados a cargos públicos; para empresas, que devem oferecer vagas para deficientes (Lei nº 8.213/91, Art. 93, que fixa para deficientes a cota mínima de 2% e máxima de 5%), e a Lei nº 9.504/97, Art. 10, § 3º, que reserva para as mulheres percentual para participarem como candidatas de partidos políticos, evidenciando que em nosso País o sistema de cotas de vagas não tinha como proposta a inclusão racial.

Por sua vez, no período do golpe militar (1964-1985), foi criado um sistema de cotas na educação que visava a privilégios de classe que não necessariamente a excluída socialmente. Foi o caso da chamada “lei do boi”, Lei nº 5.465/68,³ que criou a reserva de vagas (50%) “para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras”, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio, nos cursos de graduação em Agricultura e Veterinária. Por essa lei, manipulada nos seus reais objetivos, bastava o título de propriedade para garantir vaga e, com isso, a lei acabou apenas por favorecer a elite rural brasileira.

Nessa mesma perspectiva, a política de ação afirmativa é tratada em muitas leis, sendo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) uma das mais conhecidas e abrangentes. Por essa lei, fica garantido o emprego para brasileiros, na proporção de dois terços em empresas individuais ou coletivas (podendo, neste caso, um terço ser destinado a estrangeiros),

³ Lei nº 5.465, de 3/7/1968 – Lei Ordinária, conhecida como “Lei do boi”. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/Lista-Referencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=1939205> Acesso em: 12/3/2010.

assim como visa corrigir distorções responsáveis pela desigualdade de acesso da mulher ao mundo do trabalho.

Como se observa, o Brasil vem assumindo políticas de ações afirmativas, tendo um histórico que não prioriza as necessidades sociais na sua íntegra. Em 1999, a questão racial integra as políticas educacionais mediante o Projeto de Lei nº 73/99, pelo qual fica instituído o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

Mediante esse projeto de lei, o Brasil busca resgatar uma dívida histórica marcadamente com os negros e índios, garantindo-lhes acesso ao ensino superior, o que nos leva ao seguinte questionamento: como fica a garantia de direitos ao ensino superior para a totalidade dos excluídos da sociedade, tendo como referência a exclusão a partir da escola básica? Como é tratada a questão da pobreza e do fracasso educacional brasileiro, tão evidenciados em relatórios de órgãos governamentais nacionais e internacionais, nas políticas de ações afirmativas?

Pensa-se que as políticas educacionais atuais buscam responder a essas questões, quando definem “o direito à educação, entendido como direito inalienável do ser humano [...]. A educação permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social” (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Art. 5º).

Por essa resolução, a educação fica comprometida com a igualdade do acesso e empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade.

A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagem equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso, também, sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem (Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Art. 5º, § 3º, III).

O debate está em aberto e tem despertado fortes reações, principalmente nos setores que tradicionalmente são beneficiados pela estrutura desigual.

Ações afirmativas para combater o racismo e a pobreza?

Em agosto de 2001, ocorreu em Durban (África do Sul), a “3ª Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela ONU, com intensa participação de entidades do movimento negro brasileiro. Nesse

evento, a delegação brasileira levou propostas avançadas para lidar com os efeitos do racismo no Brasil, que, na época, apresentava, na totalidade, uma população negra de 45% (5% de pretos e 40% de pardos, segundo a Pnad/IBGE de 1999).

Atualmente, de acordo com a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* (Pnad), Censo 2010, o Brasil conta com uma população de 190.732.694 habitantes, dos quais 42,6% são pardos e 6,9% são negros, o que totaliza 49,5%, frente a 49,7% de brancos, 0,3% de indígenas e 0,5 de amarelos (Pnad, 2006),⁴ dados que, de certa forma, confirmam os estudos de Estronioli, realizados em 2010, quanto à proporção do crescimento da população negra e parda no País, diante do número de brancos, amarelos e indígenas.

Entre as propostas apresentadas, está a criação de cotas para os negros entrarem nas universidades públicas, considerando a proposição da Conferência de Durban, que colocou na ordem do dia a questão do racismo e como combatê-lo.

Em consequência disso, o Brasil teve como um dos resultados visíveis a aprovação de cotas de 40% para negros nas universidades estaduais do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), em 9 de outubro de 2001 (Tragtemberg, 2002), iniciativa que foi sendo assumida por outras instituições de ensino superior nos demais Estados do Brasil, mas que é uma solução que não considera a exclusão da maioria pobre, independentemente da raça e das oportunidades educacionais, a partir da base da escolarização.

Apesar dos dados que indicam a alta percentagem de pobres, há dados da Fundação Getúlio Vargas que informam sobre a redução da pobreza no País. Diz o jornal *O Tempo*, de 2 de dezembro de 2005, que “a pobreza atingiu seu patamar mais baixo desde 1992”, passando de 35%, em 1992, para 25%, em 2004. O fenômeno se explica, conforme o jornal mencionado, pelo crescimento da economia conjugado à ascensão social de parte da população contemplada com mais empregos, mais escolarização e acesso aos programas assistenciais do governo.

O significativo esforço empreendido atualmente para reduzir a pobreza, no entanto, são medidas insuficientes para equalizar o problema das enormes diferenciações sociais, considerando que ainda convivemos em pleno século 21 com 1/4 da população em estado de extrema pobreza.

O Brasil tem sofrido picos de crescimento econômico. De acordo com Pastore, Zylberstajn e Pagotto (1983), há, pelos dados estatísticos, um crescimento econômico relevante entre as décadas de 1950 e 1980, o que não evidenciou, no entanto, uma diminuição do nível de pobreza que maltrata o País, desde os seus primórdios. É um crescimento que não alimentou esperanças aos favelados, desempregados, aposentados, marginalizados, às prostitutas e aos menores abandonados nos labirintos da vida.

Os autores citados discutem ainda a situação de pobreza em que vivem os assalariados no Brasil, pois um grande percentual sobrevive bem abaixo do mínimo delimitado pela Organização das Nações Unidas

⁴ Dados do Censo 2010. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/geografia/populacao_brasileira.htm

(ONU). Isso não diz respeito somente ao setor industrial privado, mas aos próprios governos estaduais, que remuneram mal seu pessoal, girando em torno de um a meio salário mínimo legal, quando o mínimo estipulado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) é três vezes o mínimo oficial.

No período estudado pelos autores, evidencia-se uma redução maior da pobreza na década de 1960 a 1970. Contudo, observou-se que isso só ocorreu devido à implantação das horas trabalhadas pelo operário envolvido e, até mesmo, à participação da mulher no mundo do trabalho, o que significa dizer que essa pequena redução no nível de pobreza, constatada pelos pesquisadores, não significa uma diminuição da pobreza, mas maior exploração do trabalhador, com o objetivo de a espoliação ser maior. A jornada de trabalho aumentou consideravelmente, assim como o exército industrial de reservas, com a participação das mulheres, independentemente de raça, que se sujeitaram a salários de miséria para incrementar o rendimento familiar.

No Brasil, a pobreza é maior nas regiões mais periféricas, como é o caso do Nordeste, Norte e outras regiões dessa mesma estrutura, que não foram beneficiadas pelos investimentos diretos injetados na Nação naquele período, além das condições históricas presentes desde o processo de colonização.

As fontes principais da pobreza nacional estão principalmente na má distribuição de renda, tendo em vista que o afunilamento na posse da renda nacional é visível. A década de 1980 foi pródiga nos arrochos salariais pelos quais passou a classe trabalhadora do País, impostos especialmente por decretos governamentais que tinham um único objetivo: o de tornar a classe produtiva mais pobre, em favor da classe improdutiva, tendo como consequência os direitos sociais reduzidos e, nestes, uma redução da quantidade e da qualidade no processo educacional brasileiro, entre outros serviços sociais.

Dizem os autores:

O Brasil é um país pobre; não vale apenas querer aparecer no cenário internacional como uma potência mundial, se a economia interna não caminha bem, nem tampouco há perspectiva de um desenvolvimento que leve a nação a ter um bem-estar condigno com o esforço de seus filhos que tanto lutam para crescerem bem (Pastore; Zylberstajn; Pagotto, 1983, p. 41).

Salles (2008), ao analisar os dados do Ipea sobre o *Mapa brasileiro da pobreza*, entre 1996 e 2006, diz que, embora o total de pobres tenha diminuído em 32,7% da população, ainda são os negros e os pardos os mais afetados pela pobreza, especialmente na região Nordeste.

A população negra, que em 1996 tinha 46,7% dos indivíduos vivendo na pobreza, apresentou uma queda de 13,5%. Em 2006, 33,2% (ou cerca de um terço) dos negros eram pobres. Em números absolutos, a mudança não parece tão significativa, já que mais de 30 milhões de pessoas se mantiveram em condições de pobreza. Isso porque a população negra também cresceu (Salles, 2008).

Tomando esse quadro como referência, urge uma política de elevação da qualidade da saúde e da educação pública básica em um contexto de pobreza, considerando que a condição de vida oferecida pelos serviços sociais de melhor qualidade permite que os pobres de todas as raças entrem na Universidade e nela permaneçam. A política de cotas, ao contrário, se faz demagógica ao permitir que parte dos negros e dos demais excluídos sociais entrem nas universidades, mas, devido a toda uma conjunção de fatores, não se formem, ou, formados, fiquem alijados do mercado de trabalho, salvo raríssimas exceções.

Nesse caso, “ação afirmativa” é o mecanismo de inclusão das minorias em espaços públicos ou privados por meio de cotas, consistindo em uma via de mão dupla, no instante em que determina, necessariamente, a exclusão de membros pertencentes a grupos não minoritários, o que leva a um questionamento importante, visto que tal exclusão poderia afrontar o princípio da igualdade formal, ou seja, questionar se, por via oblíqua, geraria efeitos de discriminação reversa (Silva, 2002).

Isso considerado, não há como discordar de Tragtenberg (2002), quando destaca a importância de os brancos brasileiros perceberem que o problema dos negros e a discriminação racial e social por estes sofrida não são somente problemas deles. É um aspecto da injustiça reinante no Brasil, assim como são o da fome e o da pobreza em geral. Nesse cenário, uma crítica muito difundida no ideário progressista sobre a questão é que realmente os negros são desfavorecidos desde a escola básica.

Os negros são desfavorecidos por serem pobres e negros e não apenas por serem negros, assim como os brancos pobres e os pardos pobres, que ocupam a maior parcela da população do Brasil, evidenciando a imensa desigualdade social no País, sendo a educação básica um fator coadjuvante relevante nessa exclusão. Isso requer posicionamento e ações efetivas de brancos e negros no sentido do problema da exclusão ser enfrentado com vistas a soluções satisfatórias.

Ponderando com Soares e Alves (2003, p. 8):

A influência da posição social individual é reconhecida, pelo menos, desde a publicação do relatório Coleman, nos anos 1960 (Coleman et al., 1966). O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator com maior impacto nos resultados escolares de alunos. Esse é um constrangimento real, extraescolar, que pode ajudar ou dificultar o aprendizado do aluno e que afeta diretamente o funcionamento e a organização das escolas e das salas de aula. Diminuir as diferenças entre a condição socioeconômica e cultural dos alunos de um sistema de ensino por meio de políticas sociais terá impacto nos resultados cognitivos dos alunos.

Ao vermos por essa ótica, compreendemos a educação básica de qualidade como o fator preponderante para evitar as discriminações e as ações afirmativas que se identificam com um multiculturalismo compreendido como um fenômeno “da inteligência acadêmica oficial dos EUA e outros órgãos formuladores de ideologias do aparato estatal deste país”

(Bonfim, 2007, p. 3), com seus intelectuais que Gramsci denominaria de “intelectuais orgânicos da classe dominante”. Para Bonfim (2007),

O multiculturalismo passou a ser a tábua de salvação, no alfa e no ômega do pensamento político. A ideologia de uma era sem ideologia, para grande parte da intelectualidade norte-americana. Porque o grande capital permaneceu, como sempre, reciclando-se, reatualizando seu discurso com o objetivo expansionista e do lucro sem limites (Bonfim, 2007, p. 4).

Segundo essa visão, no contexto multicultural, o segregacionismo racial continua, sob a forma de um discurso social que, aparentemente, oportuniza situação de igualdade, contudo, mediante novas formas de discriminação e, neste caso, a cota racial é forma de discriminação imposta pela lei, como nos diz Martins (2008).

Resolver o problema da exclusão mediante ações afirmativas por discriminação de raça e de gênero não é a solução que compreendemos para o nosso país. São ações paliativas, compensatórias e imediatistas que camuflam o problema. A solução poderia estar calcada em ações afirmativas por meio de políticas sociais em todas as áreas e, nestas, a educação de base voltada para a equidade e a qualidade, questões que se tornam complexas quando analisadas em nosso contexto de diferenciação social tão grande.

A discussão não pode ficar limitada ao problema do ingresso dos negros e dos afrodescendentes no ensino superior, ao processo de fragmentação e de reificação que as relações sociais de uma organização social capitalista impõem. Segundo Atilio Borón, “não se trata, em consequência, de suprimir ou negar a existência do ‘diverso’, para utilizar uma palavra muito em voga, da particularidade – e sim de procurar os termos exatos do seu relacionamento com a totalidade” (Borón, 1998, p. 5). Nesse aspecto, ao ser uma categoria oriunda do capitalismo, dever-se-ia considerar supérflua sua legitimação.

Educação básica como direito social

A universalização do ensino fundamental, agora em nove anos, a erradicação do analfabetismo, a ampliação das horas letivas, a democratização do acesso ao ensino médio, entre outras determinações da LDB/96 (Lei nº 9.394/96), são propostas que têm merecido especial atenção nas políticas atuais de governo, mas ainda sem resultados que revertam o quadro do fracasso educacional brasileiro.

De acordo com Soares e Alves (2003), ao tratar das políticas educacionais atuais,

[...] criou-se no Brasil um grande sistema de ensino fundamental, que atende hoje a quase totalidade das crianças [...]. O ensino médio também caminha na direção da universalização, com cobertura atual de 85% dos jovens de 15 a 17 anos. No entanto, a escola continua sendo um

produto social desigualmente distribuído. Desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem, hoje, de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais, de localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular). Há, portanto, dois problemas fundamentais: a qualidade do ensino de uma forma geral e as desigualdades entre os estratos sociais (Soares e Alves, 2003, p. 2).

Ninguém nega que o esforço para sanar esses problemas vem se dando pelo acesso ao ensino fundamental para todas as classes sociais. O problema fica, agora, centrado na qualidade, que, por ser complexa, exige esforço conjunto do Estado e da sociedade como comprometimento coletivo em busca de uma formação que atenda aos diferentes estratos sociais, sem discriminação de raça, sexo ou nível socioeconômico. Esse se torna o grande desafio a ser enfrentado por todos, de modo a preparar o cidadão para participar da vida social em todas as suas instâncias, de forma igualitária, seja ele branco, pardo, mulato, negro, amarelo, indígena. Com essa formulação, não há uma clara distinção entre “cor”, “raça” ou “origem étnica”. São todos brasileiros e merecedores do mesmo tratamento.

Nos estudos realizados por Soares e Alves (2003), por meio de dados do MEC/Inep/Saeb, considerando as desigualdades sociais entre os alunos com posição social mais baixa, a diferença entre os três grupos (brancos, pardos e negros) é mínima, enquanto nas posições mais privilegiadas o grau de proficiência entre os alunos se diferencia bastante. Nos grupos socialmente privilegiados, os brancos aparecem com melhor desempenho. Isso significa que para os alunos negros subirem na escala de prestígio social não implica a melhoria do nível de desempenho escolar na mesma proporção que ocorre com os alunos brancos, quando a diferença de nível socioeconômico favorece o branco.

Essa questão leva a outra altamente envolvida no que se refere à qualidade relacionada com a variação dos contextos escolares. No estudo realizado pelas autoras, a diferença de desempenho escolar observada entre alunos brancos, pardos e negros não encontra explicação somente na condição socioeconômica. Com base nos dados do Saeb, encontram-se evidências sobre a origem dessas diferenças de qualidade na proposta da escola, confirmando o que antes afirmamos sobre serem a própria instituição e os sistemas escolares coadjuvantes da exclusão.

Quanto a isto, dizem as autoras:

[...] sabemos que alunos de alta posição social, em média, têm melhor rendimento escolar e vão a escolas que oferecem bom ensino. Quando encontramos uma escola com alto desempenho, não sabemos se esse desempenho é alto porque seus alunos já eram bons antes ou porque a escola oferece, de fato, um bom ensino. Da mesma forma, *a superioridade de um aluno deve-se a fatores socioeconômicos ou ao seu desempenho escolar prévio?* (Soares; Alves, 2003, p. 7, grifo nosso).

A questão levantada por Soares e Alves (2003) encontra resposta na pesquisa realizada por Crespo e Gurovitz (2002), que afirmam ser a pobreza “privação de capacidades elementares”, o que pode provocar

“morte prematura, subnutrição considerável (especialmente de crianças), morbidez persistente, analfabetismo e outras deficiências”. Para os autores, a pobreza pode também ser caracterizada como renda inferior a um patamar preestabelecido, pois uma renda baixa pode ser a razão primeira da privação de capacidades de uma pessoa, o que confirma a explicitação sobre pobreza e miséria já definidas neste trabalho.

Nessa perspectiva, estudos realizados entre diferentes raças mostram que a importância do professor no desempenho de sua função pedagógica junto a alunos pobres pode influenciar os resultados escolares, sem, no entanto, minimizar fatores de suas condições sociais. A afirmação a seguir confirma essa posição:

[...] poucos fatores têm impacto estatisticamente significativo. Ou seja, a maioria dos fatores associados a melhor desempenho afetam igualmente o conjunto dos alunos, independentemente da sua cor. Por exemplo, um professor que nutre altas expectativas em relação ao desempenho de seus alunos irá contribuir para o sucesso de todos os alunos, sem que isso necessariamente ajude a reduzir as diferenças iniciais entre eles (Soares; Alves, 2003, p. 16).

A atuação docente frente ao problema da pobreza é evidenciada em recente pesquisa avaliativa, desenvolvida pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), sobre os programas sociais que vêm sendo implantados no Brasil. Essa pesquisa demonstra significativa redução da repetência e da evasão escolar, assim como melhoria da aprendizagem da população escolarizada das camadas mais pobres da sociedade.

São sinais positivos, mas não suficientes para tirar o País de sua condição de inferioridade educacional, visto que, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2005,⁵ o quadro retratado pelos resultados das avaliações demonstra que a situação atual do ensino é dramática. Apenas um pequeno número de cidades (243), representando 5,58%, conseguiu obter, nas duas etapas (1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série) do ensino fundamental oferecido pelas redes municipais, um Ideb igual ou superior a 5. De 1ª a 4ª série das 4.349 cidades avaliadas, 4.112 obtiveram um índice inferior a 5, ou seja, uma taxa de 94,5%.

Na fase de 5ª a 8ª série, o total de municípios com índice inferior a 5 foi de 2.453, entre os 2.467 avaliados – taxa de 99,4%. Numa escala de 0 a 10, o Brasil obteve, em 2005, um Ideb médio de 3,8 na primeira fase do ensino fundamental (1ª à 4ª série), de 3,5 na segunda (5ª à 8ª série) e 3,4 no ensino médio.

Em 2007, segundo dados do Inep/Ideb,⁶ a alteração é insignificante diante dos dados de 2005, visto que em uma escala de 0 a 10, o Brasil tem hoje um Ideb médio de 4,2 nos anos iniciais do ensino fundamental, de 3,8 nos anos finais do ensino fundamental e 3,5 no ensino médio. Esse indicativo está aquém do Ideb de 6,0 pontos, considerado como média mínima para países desenvolvidos, e revela o quanto ainda teremos de avançar na perspectiva da ampliação de políticas e ações para o pleno desenvolvimento da educação brasileira.

⁵ Dados obtidos no site <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em: 16/6/2008.

⁶ Dados obtidos no site <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em: 16/6/2008.

Em 2009, conforme dados do MEC/Inep, o Ideb sofre pequenas alterações, passando para 4,6 nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais do ensino fundamental. O ensino médio, que tinha 3,5, passa para o índice de 3,6. Nesse contexto, foram avaliados 5.467 municípios, que incluem 44.765 escolas totalizando 2.559.566 alunos dos anos iniciais, 5.498 municípios, 32.901 escolas e 2.017.221 alunos dos anos finais do ensino fundamental. No período foram registradas 31.705.528 matrículas no ensino fundamental e 8.337.160 no ensino médio.⁷

Os dados mostram que a crise do ensino é muito maior que a solução por cotas raciais, o que exige compromisso social, envolvendo Estado e sociedade, para um melhor desempenho da escola básica, de modo que o aluno possa galgar todos os níveis de ensino. A ideia é tratar da base e não do topo da pirâmide educacional, reproduzindo em nossos dias a drástica história da educação do Brasil, o que se evidencia em um modelo que priorizou a educação das elites, mediante níveis superiores, sobre a educação primária, nível este que atinge o povo em sua totalidade, independentemente de raça.

Um estudo completo sobre essa complexa questão não cabe no espaço deste artigo, mas fica em aberto a questão: de que qualidade de educação as escolas das classes menos favorecidas precisam para alunos que pouco trazem de vivências ricas e variadas, porque provenientes de famílias pobres? Que tipo de formação deveria ter o professor para lidar com crianças dessas classes, de modo a saber trabalhar com a diversidade manifestada na realidade de cada aluno? Que investimentos deveriam ser feitos para sanar definitivamente o analfabetismo que ainda persiste em nossa realidade? Seria esse o foco das verdadeiras ações afirmativas?

Considerações finais

Considerando a história da formação sociopolítica do Brasil e as condições de seu desenvolvimento, observa-se a formação de um país pobre, de maioria negra desde a colonização, sem muitas alterações desse quadro em nossos dias. Nesse prisma, deu-se a educação como um processo de exclusão da maioria pobre, em contraposição a um modelo educacional que favoreceu as elites econômicas desde a Colônia e se estendeu ao longo do Império e da República. As consequências disso são visíveis em nossa realidade nas altas taxas de analfabetismo, de reprovação, de evasão escolar, o que é evidenciado pela mídia a partir de levantamentos estatísticos do MEC e de organismos internacionais como a Unesco.

Nesse quadro, ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, por questões raciais, parecem ser medidas que reproduzem a exclusão da maioria, constituindo-se medidas paliativas que servem, no máximo, para chamar a atenção dos brasileiros para o problema.

Na verdade, a solução da equidade e da qualidade em educação não reside em cotas, mas em maiores investimentos na educação, para a

⁷ Dados obtidos no site http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12221&option=com_content&view=article

garantia do acesso, da permanência e da qualidade, fundamentalmente na rede pública, no ensino fundamental e médio, além da criação de mais vagas nas universidades, para possibilitar aos negros, aos afrodescendentes, aos indígenas e aos brancos das classes pobres igualdade de condições para o acesso ao ensino superior.

É indispensável a criação de alternativas para a formação de jovens, de modo a tornarem-se cidadãos com possibilidades de ingressar no mundo do trabalho com a compreensão da realidade e a formação adequada; é necessário conhecimentos e não privilégios momentâneos que se esgotarão à medida que o aluno se depara com dificuldades técnicas e de manutenção, tais como compra de livros e de material necessário ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, de modo a atender às exigências de uma sociedade altamente sofisticada em meios eletroeletrônicos que tal sistema não soluciona.

No entanto, em meio a tantas adversidades no contexto educacional brasileiro, algumas medidas estão sendo implementadas mediante ações do MEC voltadas para a diversidade. Cita-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) como um passo importante, porque ampliou o diálogo com a sociedade brasileira e possibilitou partir-se para ações que vão ao encontro de suas necessidades. Por sua vez, a posição do MEC, favorável aos recursos específicos para os alunos da área rural, quilombolas e indígenas, no Fundo da Educação Básica (Fundeb), é um reflexo desse diálogo. Entre as políticas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o destaque é a formação inicial e continuada de professores, condição indispensável para melhorar a qualidade do ensino público.

Estas questões são notícias nos meios de comunicação diariamente:

O Brasil experimentou nos últimos anos um grande avanço na educação com a universalização do ensino fundamental e o acesso crescente ao ensino médio e superior. Mesmo sendo de baixa qualidade, o ensino básico pressiona os demais. A população brasileira de renda mais baixa despertou para a importância da educação como fator de redenção social. [...] O brasileiro pobre, que antes ficava restrito, se muito, aos quatro primeiros anos do antigo curso primário, exige, hoje, ingresso no ensino médio e já almeja chegar à universidade, mesmo que esta não seja gratuita (*O Tempo*, 2005).

Nessa ótica, o MEC criou a política de ingresso no ensino superior mediante o Programa Universidade para Todos (ProUni), que não deixa de ser um tipo de política afirmativa. Essas e outras iniciativas são louváveis como soluções emergenciais, mas nenhuma terá sucesso se as desigualdades sociais, tão acentuadas em nossa realidade, não forem levadas em consideração no processo educacional desde a base.

O que poderia provocar algumas alterações, de forma efetiva, seria favorecer o acesso à educação básica, pois não há ainda qualidade de ensino efetiva e claramente compreendida como necessária, o que nos remete à escola básica, a partir da educação infantil, na qual se situa a maior parte da população pobre do País. Pensar uma escola básica

de qualidade consiste em transformar a escola do pobre em escola de formação de cidadãos aptos para assumir seus direitos e deveres na sociedade, tendo como premissa a recuperação da função social da escola. De nada adiantará pensar em ação afirmativa, se a escola do pobre continuar sendo uma escola pobre em condições físicas, em conhecimentos, em produção do conhecimento, em visão de mundo, com professores desprestigiados socialmente e despreparados para trabalhar com a pobreza. Ação afirmativa a partir da educação básica é lembrar que falta de dinheiro e diferença racial não são sinônimos de falta de inteligência. Nessa perspectiva, entende-se que oferecer condições educacionais para filhos de pobres e ricos igualmente, a partir da educação básica, pode significar a oportunidade de o País avançar efetivamente na questão cultural e de desenvolvimento social. Sem isso, toda e qualquer política educacional será inadequada.

A principal conclusão deste trabalho é, portanto, a consciência da importância de formulação e de implementação de políticas públicas educacionais, não só para a melhoria do desempenho escolar de uma forma geral, mas também para diminuir o impacto da origem socioeconômica no desempenho escolar, a partir da escola básica. Afinal, se a educação não é utilizada adequadamente para a inclusão, pode ser apenas um fator coadjuvante na reprodução das desigualdades.

Referências bibliográficas

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República*. Das origens a 1889. v. 1. 4. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

BERGMANN, Barbara. *In defense of affirmative action*. New York: Basic Books, 1996.

BONFIM, Eduardo. Cultura, política e mitos do multiculturalismo. *Gazeta WEB*, Maceió-AL, 7 de julho de 2007. Disponível em: <www.universia.com.br/html/noticia>. Acesso em: 12 dez. 2009.

BORÓN, Atílio. Epílogo: ¿Una teoría social para el siglo XXI? Ponencia presentada em el *XIV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Sociología*. Montreal, Canadá, 1998. Disponível em: <<http://campus.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Fisco e Contribuinte, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Ideb*. Brasília-DF: Inep. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____. MEC/CNE/CEB. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE-Eletrônica*, v. 1, n. 2, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1178&Secao=PÚBLICA&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>>. Acesso em: 15/1/2010.

DRIVER, Stephanie Schwartz. *A Declaração de Independência dos Estados Unidos*. São Paulo. Jorge Zahar, 2006.

ESTRONIOLI, Elisa. Cresce proporção de pardos e pretos no país; brancos, amarelos e indígenas perdem espaço. *UOL Notícias*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas-noticias/2010/09/08/cresce-proporcao-de-pardos-e-pretos-no-pais-brancos-amarelos-e-indigenas-perdem-espaco.jhtm>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

IPEA. Assessoria da Presidência. Pobreza e riqueza no Brasil metropolitano. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/estudoVF2.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. Pobreza não tem raça. *Revista Consultor Jurídico*, 2007. Disponível em: <www.conjur.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2010.

_____. *Ações Afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil*. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.

LUCCI, Elian Alabi. O verdadeiro sentido da pobreza. *Diário da Região*, São José do Rio Preto-SP, março de 2003.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. Terra de privilégios. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 6 de fevereiro de 2008.

MOTA, Carlos Guilherme; NOVAIS, Fernando. *Independência política do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PASTORE, José; ZYLBERSTAJN, Hélio; PAGOTTO, Carmen Silva. *Mudança social e pobreza no Brasil: 1970-1980*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

POBREZA e educação. *O tempo*, 2 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.universia.com.br/html/noticia>. Acesso em: 15 mar. 2009.

SALLES, Silvana. Mapa da pobreza mudou pouco em dez anos. *UOL Notícias*, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/09/09/ult5772u771.jhtm>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SHAKTI, Deva. *Dalits*. A difícil vida dos *dalits* na Índia. Postado em 4 de fevereiro de 2009. Disponível em: <<http://deva-dani.blogspot.com/2009/02/dalits.html>>. Acesso em: 13 out. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. O populismo universitário. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 8 de julho de 1987. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/boi.htm>>. Acesso em: 13/10/2010>.

_____. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

SILVA, Alexandre Vitorino. O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro. *Jus Navigandi*, Teresina-PI, a. 7, n. 60, nov. 2002. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=3479>>. Acesso em: 24 maio 2008.

SOARES, José Francisco; ALVES Maria Tereza G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 1-23, jan./jun., 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da história da cultura brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Um olhar branco sobre ações afirmativas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá: UEM, a. II, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2009.

UNESCO. *Relatório da 3ª Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban, 2001. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WEIDEN, Fernanda Giroleti. O que são ações afirmativas? Disponível em: <<http://listas.softwarelivre.org/pipermail/psl-mulheres/2005-July/001340.html>>. Acesso em: 17 maio 2008.

WERTHEIN, Jorge. Pobreza e educação: rompendo o círculo vicioso. *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 de julho de 1998; *Diário de Pernambuco*, Recife, 15 julho de 1998; *A Gazeta*, Vitória, 16 de julho de 1998; *O Popular*, Goiânia, 16 de julho de 1998.

Sueli Menezes Pereira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
sueli@ce.ufsm.br

Clarice Zientarski, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é professora de Educação Básica em escola pública.
claricezientarski@yahoo.com.br

Recebido em 10 de abril de 2011.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais

Letícia Pereira Sousa
Écio Antônio Portes

Resumo

Aborda os aspectos legais do processo de implantação das políticas/ações afirmativas nas universidades federais. Para tanto, revisita as discussões favoráveis às ações afirmativas em Carvalho (2003), Gomes (2005) e Munanga (2003) e as que as criticam, em Maggie e Fry (2002), Maio e Santos (2007), entre outros. Busca, mediante a análise documental, entender como as políticas/ações afirmativas funcionam e que trato é dado às políticas de assistência/permanência. As análises efetuadas evidenciaram a implantação de diferentes políticas/ações afirmativas no que diz respeito ao ingresso dos jovens pobres negros e brancos. Contudo, os dados mostraram que as políticas de assistência/permanência só figuram como prioridade em um conjunto restrito de ordenamentos, em função dos custos econômicos necessários para sua implantação.

Palavras-chave: acesso ao ensino; ação política; política governamental; condições socioeducacionais; sociologia da educação.

Abstract

The public universities affirmative actions and the permanence policies in the legal system

The study focused on the legal aspects of the federal universities affirmative policies implementation. In this sense, it revises the work of Carvalho (2003), Gomes (2005) and Munanga (2003) as well as some critics in the work of Maggie and Fry (2002), Maio and Santos (2007) and others. It aims at the understanding of the permanence policies/actions process through documental analysis. The analysis pointed out some differences concerning poor black youths and whites' access to higher education. However, the data analysis showed that these policies just appear as a priority in some legal systems as they suffer economical restraints to their implementation.

Keywords: access; political action; governmental policies; socio-educational conditions; sociology of education.

Introdução

O presente trabalho cuidou de compreender os aspectos legais do processo de implantação das políticas/ações afirmativas voltadas para o ingresso nas universidades federais. Para isso, buscamos analisar, no conjunto de ordenamentos¹ das universidades que adotaram políticas/ações afirmativas, como esse sistema funciona. Verificamos ainda nesses ordenamentos o trato que é dado à questão das políticas de assistência/permanência.

O termo ação afirmativa, de acordo com Domingues (2005), foi criado em 1963, nos Estados Unidos, pelo então presidente J. F. Kennedy, para nomear o conjunto de políticas públicas e privadas para o combate à discriminação racial. No Brasil, segundo Carvalho (2003), a discussão acerca da implantação de ações de caráter reparatório a favor da população negra começou com o *Jornal Quilombo*, publicado nos anos de 1949 e 1950 pelo grupo de Abdias do Nascimento – importante intelectual relacionado à questão do negro na sociedade –, e já trazia a ideia de entrada dos estudantes negros na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado. Como se pode ver ainda em Tales de Azevedo (1996), essa discussão não é recente.

Cabe ressaltar que as ações afirmativas não se reduzem à implantação de cotas raciais nas universidades como os meios de comunicação de massa têm divulgado. As cotas – reserva de um percentual de vagas para o grupo que se pretende promover – representam uma das possíveis

¹ Consultamos um conjunto diverso de documentos – resolução, parecer, decisão, deliberação, editais, e-mail. Dessa forma, utilizaremos o termo ordenamento englobando essas diversas denominações, o que parece ser suficiente para os nossos propósitos e ainda para amenizar a linguagem.

estratégias para o desenvolvimento dessas ações. Portanto, existem outras formas de políticas/ações afirmativas destinadas a facilitar a entrada de determinados grupos no ensino superior público. Pela definição de Oliven (2007), as ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas que visam proteger minorias que tenham sido discriminadas em determinada sociedade, além de buscarem promover sua ascensão a postos de comando. Ao realizar a junção de vários conceitos, Moehlecke (2002) coloca as ações afirmativas como reparatórias, compensatórias e que buscam a correção de uma situação de discriminação e desigualdade em que se encontram determinados grupos sociais. De acordo com a autora, os principais campos em que foram adotadas as ações afirmativas são o mercado de trabalho, a política e a educação superior, beneficiando os representantes de minorias raciais e étnicas e as mulheres.

A discussão acerca das políticas/ações afirmativas ganhou destaque no cenário brasileiro, principalmente na mídia, após a *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Nessa Conferência, a delegação oficial brasileira comprometeu-se a lutar contra a discriminação racial e propôs a adoção de ações afirmativas a favor da população afrodescendente, inclusive a de cotas para negros nas universidades públicas. Antes da realização da Conferência de Durban, o Brasil não tinha políticas públicas de caráter étnico-racial para a entrada desses sujeitos nas universidades públicas e, de certa forma, ignorava os resultados de grandes pesquisas que apresentavam os negros em situações de exclusão devido aos velados preconceitos raciais. Segundo Guimarães (2003, p. 252), ao se apresentar internacionalmente como um país livre da questão racial, o Brasil era “reiteradamente lembrado das suas desigualdades raciais, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar em sua defesa um histórico de políticas de combate a essas desigualdades.” Nesse sentido, sem deixar de considerar as pressões da classe média negra e do movimento negro, esse autor afirma que foi procurando uma saída estratégica e política que o então presidente Fernando Henrique Cardoso se empenhou em trazer a questão das ações afirmativas para o debate nacional. Assim, na Conferência de Durban, a delegação brasileira colocou a “democracia racial” como um mito e assumiu as desigualdades de caráter racial, além de se comprometer a revertê-las por meio das ações afirmativas.

Contudo, de acordo com Yvonne Maggie e Peter Fry, em artigo publicado em 2002, antes da Conferência de Durban foram realizados três seminários com o intuito de preparar a posição do Brasil na Conferência. Entretanto, poucos, além de ativistas negros, souberam ou participaram, o que impossibilitou a discussão do tema de forma mais abrangente. Assim, segundo os autores, o comprometimento do Brasil com a adoção de políticas afirmativas se deu sem uma participação efetiva da população, fato que até hoje gera polêmica, principalmente entre os defensores e aqueles que questionam a implementação das ações afirmativas.

Para a compreensão deste trabalho, revisitamos as discussões polarizadas acerca da implementação das ações afirmativas. Aqueles que se posicionam contra as ações, sob a forma de cotas e bônus, utilizam o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, presente na Constituição de 1988, como uma forte base para suas argumentações – as cotas, juntamente com o bônus, representariam uma ameaça a esse princípio. Outro ponto marcante é a dificuldade da utilização desse sistema no Brasil devido à grande mestiçagem da população, o que poderia gerar fraude por parte dos alunos brancos. Além do mais, sua utilização poderia estimular o preconceito e prejudicar valores, como orgulho e dignidade da população negra. Segundo Goldemberg e Durham (2007), as cotas representariam um retrocesso, já que, pela primeira vez na República, haverá a distinção legal entre negros e brancos. Os opositores das cotas também utilizam argumentos baseados na ciência, como aponta Pena (2007, p. 45), ao afirmar que, “do ponto de vista biológico, raças humanas não existem”. De acordo com Benjamin (2007, p. 33), o que determina a cor de uma pessoa é a quantidade de melanina na pele. Assim, ele afirma que “não somos nem brancos nem negros, somos mestiços”.

Para alguns autores, como Maggie e Fry (2002), as cotas contrariam o *arracismo* relacionado ao Brasil, uma vez que rompem com a ideologia que define nosso País como sendo de misturas. Segundo eles, as cotas também vão contra nossa Carta Magna e poderiam retomar um sistema de classificação racial que geraria uma bipolarização, pelo qual as pessoas devem ser classificadas entre negros e brancos, ou seja, entre aqueles que têm direito às cotas e os que não têm. Os autores afirmam que a reserva de vagas para negros no ensino superior terá consequências apenas para os “brancos” das camadas populares, uma vez que serão eles os excluídos dessa reserva e em nada será afetada a elite branca. Assim, contestam ainda a eficácia de uma política que visa “corrigir” as desigualdades de qualquer ordem por meio de uma “política de custo zero” e chamam também a atenção para a celebração do conceito de “raça”, sem o qual o racismo não pode existir.

Noutro extremo, Munanga (2003) refuta alguns desses argumentos. Quanto a possíveis fraudes na autodeclaração dos candidatos ao exame vestibular, acredita que, pela força do ideal de branqueamento, os alunos brancos não tentem tal estratégia, e sim utilizem argumentos com base na igualdade perante a lei. No que diz respeito ao orgulho negro e ao possível racismo advindo das ações afirmativas, expõe que as cotas são uma política compensatória e que não estimulariam o preconceito, porque ele já existe.

Para aqueles que se posicionam a favor das políticas/ações afirmativas, a adoção de cotas não discordaria do direito universal da Constituição de 1988, mas sim enfatizaria que esse direito é insuficiente para atender a grupos étnicos excluídos e discriminados racialmente (Gomes, 2005). Outro ponto destacado pelos defensores das cotas é a situação de exclusão social em que vive o negro no Brasil. Nesse sentido, Tragtenberg (2002) apresenta dados da Pnad/IBGE² que mostram, entre

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1992 a 1999 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

outras informações, ser o salário médio do negro a metade do salário do branco e que as taxas de analfabetismo caem menos para a população negra em relação à branca, afirmando, assim, estarmos diante de um “*apartheid* social disfarçado”. Segundo Munanga (2003), as cotas seriam um instrumento transitório, até o amadurecimento da sociedade, e possibilitariam o acesso dos negros a posições majoritariamente brancas. Para ilustrar sua afirmação, o autor aponta a porcentagem de alunos negros no ensino superior, 2%, comparada ao contingente branco, que representa 97% dos estudantes.

Para Gomes (2005), as cotas são insuficientes para colocar fim ao racismo. Nesse sentido, diz ser necessário que elas aconteçam dentro de políticas mais amplas, a médio e longo prazos, inclusive com o desenvolvimento de políticas de permanência que garantam aos negros, após o acesso, a conclusão de seus cursos. Ainda nessa linha, Tragtenberg (2003) declara que, em raros casos, a questão da permanência dos pobres, principalmente negros, foi encarada seriamente e que essa população precisa de assistência financeira e apoio pedagógico para concluir seus cursos. As pesquisas da área da Sociologia da Educação que tratam das trajetórias de estudantes das camadas populares que ingressam nas universidades públicas confirmam a necessidade de instalação de programas de permanência, mas esse discurso parece não ter ressonância no desenvolvimento de políticas públicas para esse fim (Portes, 2001).

Feita essa incursão sobre as diferentes posições no campo em questão, a hipótese que fundamenta esta pesquisa é que a entrada de estudantes pobres, negros e brancos, no ensino superior público, principalmente em seus cursos mais reservados aos herdeiros culturais, por si só não é suficiente para garantir a esses alunos a “permanência” e a saída em bons termos, visto que eles não vêm conseguindo se livrar dos constrangimentos culturais, econômicos, pedagógicos e psicológicos produzidos no interior da universidade, como demonstraram os estudos de Almeida (2007), Lacerda (2006), Piotto (2007, 2008), Portes (1993, 2000, 2001), Portes e Cruz (2007), Portes e Sousa (2009), Souza e Silva (1999) e Viana (1998, 2007).

Este trabalho se justifica, pois temos mostrado com as nossas pesquisas (Portes, 2001) que, se a presença do estudante pobre, inclusive o negro, no ensino superior brasileiro data desde a criação dos cursos jurídicos em 1827 e se acentua com a instituição e a ampliação do aparato desse nível de ensino no século 20, a permanência desse tipo de estudante, por outro lado, tem-se dado à revelia do Estado. Para permanecer no sistema superior de ensino público de qualidade, o estudante pobre desenvolve um conjunto significativo de estratégias, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, pois ele não tem visibilidade no interior dos cursos e é visto na figura de um acadêmico universal.

Nossos estudos (Portes, 2003) mostram que, mesmo em espaços como o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde se construíram condições de permanência dos estudantes pobres no seu interior desde a

sua fundação em 1927, esses alunos não têm se livrado do fantasma do constrangimento econômico, ainda que essa universidade tenha criado um aparato profissional de assistência a eles, independentemente da condição étnico-racial.

1 Aspectos metodológicos

A proposta metodológica desenvolvida nesta pesquisa se apoiou na revisão da literatura sobre o tema tratado, declaradamente os artigos que cuidam das políticas e ações afirmativas para negros ou estudantes pobres e que se ocupam das questões atinentes à permanência/assistência, como apontado na introdução deste trabalho e na leitura de outras obras indicadas nas referências bibliográficas. Apoiou-se, ainda, em coleta, leitura, tratamento e análise da documentação. Cabe ressaltar que o conjunto de ordenamentos que fundamentou este estudo foi coletado durante o período de agosto a dezembro de 2009.

Trabalhamos com documentos de 59 universidades, de acordo com a lista das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) disponibilizada no *site* da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), pois a listagem das Ifes disponível no *site* do Ministério da Educação (MEC) encontrava-se incompleta e faltava, inclusive, o nome da instituição de origem dos pesquisadores, no caso, a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Nosso interesse inicial era verificar apenas nas resoluções das universidades que adotaram as políticas/ações afirmativas as diferentes propostas e o trato dado às questões relacionadas à permanência/assistência daqueles que pudessem se beneficiar das políticas de acesso implementadas.

Devido às dificuldades encontradas, ampliamos a coleta de dados para além das resoluções e passamos a abranger edital do vestibular, manual do candidato, plano de metas e *e-mails* trocados por nós com representantes das instituições, enfim, incluímos documentos que versavam sobre a implantação das políticas/ações afirmativas nas universidades. Mesmo assim, essa estratégia não esgotou as nossas dificuldades, pois sabemos que algumas universidades oferecem políticas de permanência (como é o caso da UFMG), embora nos documentos consultados nada disso conste. Queremos com isso afirmar que os números por nós apresentados podem sofrer pequenas variações, mas não a ponto de negar aquilo que a grandeza deles expressa com clareza.

Após a análise documental e a organização do material coletado, fizemos a separação por categorias e, para facilitar o manuseio e a visualização dos ordenamentos consultados, elaboramos o Quadro 1, no qual constam a identificação dada pelos pesquisadores aos documentos consultados, a sigla da universidade, o tipo de ação afirmativa adotada por ela e a natureza do documento analisado. As universidades que não adotam ações afirmativas não aparecem no Quadro 1.

Quadro 1 – Instituições Federais de Ensino Superior que possuem ações afirmativas

(continua)

Universidade	Identificação	Tipo de Ação	Ordenamento
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA)	17	reserva sociorracial	Resolução nº 10/2006
Universidade Federal do Rio Grande (Furg)	32	bônus sociorracial	Resolução nº 019/2009
Universidade Federal do ABC (UFABC)	20	reserva sociorracial	Resolução Consep nº 32/2009
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	12	reserva racial	Resolução Cepe nº 09/2004
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	22	reserva sociorracial	Resolução nº 01/2004
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	01	reserva social	Resolução nº 23/2009
Universidade Federal Fluminense (UFF)	30	bônus social	Resolução nº 177/2008
Universidade Federal de Goiás (UFG)	27	reserva sociorracial	Anexo da Resolução Consuni nº 29/2008
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	06	reserva social	Edital Prograd nº 15/2009
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	14	reserva sociorracial	Resolução nº 16/2004
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	21	reserva sociorracial	Edital nº 95/2008
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	31	bônus sociorracial	Edital 2010
Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)	03	reserva social	Resolução Cepe nº 3.270/2008
Universidade Federal do Pará (UFPA)	19	reserva sociorracial	Resolução nº 3.361/2005
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	35	bônus social	Resolução nº 03/2009
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	02	reserva social	Edital nº 19/2009

(continuação)

Universidade	Identificação	Tipo de Ação	Ordenamento
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	13	reserva sociorracial	Resolução nº 17/2007
Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra)	16	reserva sociorracial	Edital nº 24/2009
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	18	reserva sociorracial	Resolução nº 005/2009
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	24	reserva sociorracial	Decisão nº 134/2007
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	34	bônus social	Edital 2010
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	33	bônus social	Edital nº 93/2009
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	37	processo seletivo específico	Resolução Cepe nº 008/2007
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	29	bônus social	Deliberação nº 162/2009
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	15	reserva sociorracial	Resolução Conepe nº 80/2008
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	25	reserva sociorracial	Resolução CUN nº 008/2007
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	26	reserva sociorracial	Resolução Consuni nº 541/2007
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	08	reserva social	Resolução nº 22/2009
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	28	reserva sociorracial	Resolução nº 011/2007
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	11	reserva racial	Resolução Consepe nº 3A/2004
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	38	bônus social	Edital nº 08/2009

(conclusão)

Universidade	Identificação	Tipo de Ação	Ordenamento
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	07	reserva social	Resolução nº 20/2008
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	36	bônus social	Manual do Candidato-Vestibular 2010
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	05	reserva social	Edital nº 10/2009
Universidade de Brasília (UnB)	10	reserva racial	Plano de Metas e Integração Social, Étnica e Racial
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	23	reserva sociorracial	Edital nº 82/09
Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	04	reserva social	Edital nº 17/2009
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	09	reserva social	Deliberação nº 12/2007

Fonte: Ordenamentos das Ifes, organizado por Portes e Sousa.

2 Da exposição e análises dos dados

Apresentamos, primeiramente, um panorama geral das ações afirmativas, em seguida, as descrições e análises das seis categorias utilizadas e, por fim, uma discussão a respeito das políticas de assistência/permanência. Ressaltamos, para melhor entendimento, que as categorias explicativas (reserva de vagas, reserva sociorracial, reserva social, reserva racial, bônus, bônus social, bônus sociorracial e processo seletivo específico) são construções efetuadas por nós a partir dos ordenamentos consultados, para que pudéssemos realizar as diferentes classificações que seguem.

2.1 As diferentes políticas/ações afirmativas

Dados do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema) apresentados em artigo de Feres Júnior (2008) mostram que, em 2008, ano de publicação do referido artigo, 57 Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes) adotaram programas de ação afirmativa,

ou seja, o estudo do Gemaa abordou universidades federais, estaduais e municipais. Já em nosso trabalho, realizado no segundo semestre de 2009, priorizamos apenas as instituições federais de ensino superior e encontramos os seguintes números, após o levantamento efetivado junto a 59 universidades federais:

- 64% das universidades adotam políticas/ações afirmativas;
- 36% não as adotam.

Entre as universidades que utilizam políticas/ações afirmativas (n = 38) como forma de ingresso em seus diferentes cursos, notamos que:

- 73% adotam políticas/ações afirmativas na forma de reserva de vagas;
- 24%, na forma de bônus;
- 3% realizam processos seletivos específicos para indígenas.

Entre aquelas que optam pela forma de reserva de vagas (n = 28), observamos que:

- 57% adotam a reserva sociorracial;
- 32%, a reserva social;
- 11%, a reserva racial.

Entre as universidades que adotam políticas/ações afirmativas na forma de bônus (n = 9):

- 78% oferecem bônus social;
- 22%, bônus sociorracial.

Do total das Ifes que adotam as políticas/ações afirmativas (n = 38), temos que:

- 74% *não* citam na documentação analisada a questão da permanência/assistência;
- 26% *mencionam* a permanência/assistência.

Podemos observar pelos dados expostos que é significativo o número de universidades que se sensibilizaram com os discursos sobre a questão tratada. Essa movimentação se fez ouvir no interior dos conselhos universitários e parece contar também com o apoio dos reitores, mesmo que possamos identificar, ainda, a resistência de um conjunto importante de universidades em ofertar políticas/ações afirmativas da ordem de um terço. Mas, ao que tudo indica, poderão ceder às pressões internas e externas para implantá-las no futuro.

Observamos ainda pelos dados que as modalidades de políticas/ações afirmativas não são as mesmas e comportam singularidades que

parecem obedecer às discussões intensas produzidas nos meios universitários e na própria mídia de massa, ao verificarmos que apenas 8,0% daquelas que oferecem as políticas/ações afirmativas (n = 38) optaram pela reserva racial.

Se, por um lado, as universidades cederam aos argumentos favoráveis à implantação das políticas/ações afirmativas, por outro, preservaram-se ao não adotar uma política fundada exclusivamente no conceito de raça, revelando uma clara opção por um modelo misto, o sociorracial, da ordem de 89% (somadas aqui a reserva sociorracial e a social), mais ao gosto de todos, modelo que enfrenta menos resistência nos meios acadêmicos e científicos. Contudo, as políticas/ações afirmativas para facilitar o ingresso no ensino superior público foram pensadas, de início, como podemos perceber no discurso da delegação brasileira na Conferência de Durban, em benefício da comunidade negra, devido aos números que denunciavam o lugar periférico que ela ocupava e, a nosso ver, ocupa na sociedade brasileira. Mas as instituições públicas de ensino superior gozam de autonomia administrativa, principalmente no que se refere à tomada de decisões, direito democrático que permite às universidades decidirem por adotar ou não as políticas/ações afirmativas. Assim, nesse jogo político, executado com dados da realidade, sentimentos e desejos, o modelo de políticas/ações afirmativas de caráter sociorracial e social parece ser o vitorioso.

2.1.1 Reserva social

A reserva social (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09)³ se destina a candidatos egressos de escolas públicas, e o percentual de vagas disponibilizadas por essa política varia entre 20% e 50%. Contudo, o entendimento sobre quais são os estudantes oriundos de escolas públicas que têm direito a concorrer pela política de reserva de vagas é diferente, pois cada instituição estabelece em sua legislação o perfil dos candidatos.

No que se refere aos objetivos para a implementação das ações afirmativas, vejamos os exemplos:

- a) "Estabelecer um sistema de inclusão social" – Resolução nº 23/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
- b) "Considerando a necessidade de democratizar o acesso ao ensino público no país, especialmente aos alunos oriundos da escola pública" – Deliberação nº 12/2007 do Conselho Universitário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
- c) "A necessidade de contribuir para a democratização do ensino superior, assegurando particularmente a entrada de egressos de escolas públicas e de setores historicamente discriminados." – Resolução nº 3.270, de 13 de fevereiro de 2008, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).

³ Números correspondentes à identificação das universidades, utilizados na construção do Quadro 1 – Instituições Federais de Ensino Superior que possuem ações afirmativas.

- d) "Instituir o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior [...] visando ampliar os níveis de inclusão social e de democratização do ingresso no ensino." – Resolução nº 20/2008 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Percebemos que a preocupação central é a democratização do ensino superior, incluir aqueles que por diferentes motivos ainda estão fora das universidades públicas, uma vez que os estudantes provenientes da classe operária, afirma Romanelli (2007), não fazem parte dos quadros dessas instituições gratuitas e de prestígio, ressalvadas as exceções. Há uma improbabilidade estatística da longevidade escolar em famílias de camadas populares, apontada por Viana (2007). Sabe-se que nos cursos de menos prestígio social, como as licenciaturas, a participação de estudantes dos meios populares e egressos de escolas públicas ocorre com mais representatividade, comparada à dos cursos mais concorridos, pois nos mais seletivos, como Medicina, Engenharia, Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, o acesso se restringe aos herdeiros culturais que possuem um elevado capital escolar e cultural (Portes, 2007). Nesse sentido, entendemos que as ações afirmativas sob a forma de cotas e bônus, que visam à democratização do espaço universitário, devem abranger todos os cursos, inclusive os mais seletivos. O fato de se discutir o acesso de algumas minorias, algo que até então não frequentava as discussões do governo e das próprias instituições de ensino superior, pode ser considerado um avanço. Porém, é necessária a criação de programas de assistência aos estudantes que se utilizam das promoções de ingresso e conseguem chegar a esse nível de ensino, para que seja garantida sua permanência após a entrada e, assim, se possa falar em democratização das universidades públicas.

Dessa forma, a Ufop assegura, por intermédio da Resolução nº 3.270/2008, a entrada de egressos de escolas públicas e de setores historicamente discriminados. Todavia, a reserva de vagas identificada é apenas para estudantes oriundos de escolas públicas – que cursaram integralmente o ensino médio nessas instituições. A Ufop destina 30% das vagas para esse segmento e se compromete com a melhoria das condições de entrada e permanência dos estudantes.

A UFU leva em consideração alguns pontos para a fundamentação de sua política de reserva de vagas, como os altos índices de exclusão social e as dificuldades encontradas pelos estudantes provenientes de escola pública para ter acesso ao ensino superior público. Além disso, entende que existe uma autoexclusão desses alunos, pois eles se consideram despreparados para enfrentar o processo seletivo nos moldes comuns, como também vêm mostrando as pesquisas. Para Braga *et al.* (s/d, p. 17), "são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras". Assim, a UFU reconhece a necessidade de políticas que levem a inclusão social e a democratização do acesso e da permanência na universidade. Ao estudar um segmento específico das classes médias, as menos favorecidas econômica e culturalmente, Romanelli (2007) afirma

que a escolha do curso resulta do interesse do aluno por determinada área de conhecimento, pelo reconhecimento da profissão no mercado de trabalho, pelo conhecimento acerca da instituição e da possibilidade de receber ou não suporte financeiro da família. O autor cita Lahire (1997), que se refere ao capital cultural e escolar desses alunos, reconhecido pelos próprios estudantes como insuficiente para concorrer ao vestibular de instituições públicas de ensino superior.

Nesse sentido, chamamos a atenção para os estudantes das camadas populares que percorreram todo o ensino fundamental e o médio em escolas públicas e disputam vagas na universidade com estudantes provenientes da rede particular de ensino, que, como é conhecido, prepara estrategicamente para o concurso do vestibular.

Acreditamos que a reserva de vagas ou o bônus se constitui em um incentivo aos estudantes, principalmente os das camadas populares, que se autoexcluem do processo seletivo. Mas alertamos para a necessidade de assisti-los, pois o sucesso escolar, para os alunos que não podem contar com apoio financeiro de seus familiares, não se efetiva somente com a entrada na universidade. O ingresso não é sinônimo de permanência, e esta não é sinônimo de sucesso escolar e de bons rendimentos. Para alguns estudantes, é necessária a troca de horas de estudo por horas de trabalho, a fim de que façam frente às necessidades pessoais e financeiras para, só assim, chegarem à conclusão do curso superior.

Quanto às políticas implementadas, tomemos o exemplo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que, de acordo com o Edital nº 19/2009 do processo seletivo desse mesmo ano, reserva vagas aos candidatos que cursaram a educação básica (ensino fundamental e médio) integral e exclusivamente em escolas públicas, ou seja, pretende beneficiar aqueles que não passaram em nenhum momento de sua trajetória escolar pela rede particular de ensino.

Cabe ressaltar ainda o caso da Ufes, que, segundo a Resolução nº 23/2009 do Conselho de Pesquisa e Extensão, une ao quesito *oriundo de escola pública* a renda familiar mínima. Assim, para concorrer às ações de entrada dessa universidade, que reserva 40% das vagas, o candidato deve ter cursado no mínimo as quatro séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas do Brasil e possuir renda familiar de até sete salários mínimos mensais. Podemos inferir, nesse caso, que a preocupação da Ufes é de que apenas alunos egressos de escolas públicas e com o limite de renda imposto acima sejam beneficiados pela reserva de vagas, de modo a não contemplar aqueles que, de alguma forma, já são cultural e economicamente favorecidos.

2.1.2 Reserva racial

A reserva racial (10, 11, 12) beneficia candidatos com base na etnia e em características fenotípicas, como tom da pele, tipo de traços físicos, cabelos e outros aspectos; as vagas reservadas variam de 5% a 20%. Como acontece na reserva social, existem peculiaridades de uma

instituição para outra, mas nesta categoria, em especial, os candidatos devem autodeclarar-se como pertencentes a determinada etnia, possuir traços fenotípicos do grupo racial declarado e, em alguns casos, passar por uma banca de validação ou comissão que tenta solucionar possíveis mal-entendidos, ou seja, a autodeclaração nem sempre é aceita como verdadeira – fato bastante criticado pelos defensores e opositores das cotas. Assim, o pertencimento ao grupo racial declarado, algo subjetivo e de difícil definição, principalmente devido à mestiçagem da nossa população, é validado por pessoas que têm nas mãos o poder de afirmar quem é negro e quem não é, quem terá direito aos benefícios da ação afirmativa e quem não terá.

No caso da Universidade Federal de Tocantins (UFT), características fenotípicas não são o principal critério de avaliação, mas sim a apresentação de um documento que comprove a origem étnica do candidato: “terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem declaração da Funai confirmando sua origem étnica” (Resolução UFT, Consepe nº 3A/2004).

As ações afirmativas para a comunidade indígena, a nosso ver, geram menos polêmica do que as em benefício dos negros e pardos. Isso talvez se deva ao fato de os indígenas representarem uma minoria na sociedade brasileira e suas características fenotípicas serem passíveis de reconhecimento, ao passo que a condição de pertencer à comunidade negra pode incluir, além de traços físicos, questões relativas à construção das identidades. Segundo Sansone (2005), a definição de quem é negro ou não branco no Brasil é, também, uma decisão política.

Na Universidade de Brasília (UnB), “os candidatos têm a opção de se identificarem como negros e, aqueles que o fizerem, disputarão vagas dentro do sistema de cotas. Quem escolher este dispositivo, será fotografado no local da inscrição” (Plano de Metas e Integração Social, Étnica e Racial da UnB). De acordo com a professora Dione Moura, relatora da Comissão de Implantação desse Plano de Metas, as fotos serão apenas para homologar a inscrição. Ela diz ter conhecimento de que haverá casos em que irmãos serão considerados pertencentes a grupos raciais distintos e afirma que a “avaliação será feita pelo fenótipo, cor da pele e características gerais da raça negra, porque esses são os fatores que levam ao preconceito”. Os candidatos ao vestibular pelo sistema de cotas da UnB são obrigados a fazer a inscrição presencial, isso dificulta a participação de candidatos provenientes de locais distantes da universidade ou mesmo de fora da cidade de Brasília. Maggie (2005) comenta um artigo de Marco Chor Maio e Ricardo Ventura Santos, em que esses autores alertam a sociedade para os riscos da classificação racial e apontam o caso da Comissão da UnB, que tem o poder de homologar ou não a inscrição dos candidatos pelo sistema de cotas. Os autores questionam o poder de “peritagem racial” dado a essas pessoas, componentes da comissão, de classificar os candidatos em raças.

Já na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), no “momento da inscrição o/a candidato/a que se autodeclarar preto/a ou pardo/a conforme

a metodologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [...] e comprovar que cursou ou cursa o ensino médio exclusivamente e integralmente em escola pública pode optar por concorrer a cota de vagas para a população negra” (Resolução Ufal, Cepe nº 09/2004). Não identificamos, nesse caso, a instalação de uma comissão, ou banca, para a validação da autodeclaração do candidato. A Ufal, além de reservar vagas com base no caráter racial, subdivide o percentual em gêneros. Desse modo, disponibiliza 20% das vagas de cada curso para a população negra e, desse percentual, reserva 60% para mulheres negras e 40% para homens negros. Nesse caso, a instituição leva em consideração dois tipos de argumentos, pois, além de beneficiar pessoas negras no geral, subdivide o percentual de forma a atender as mulheres negras. Alguns estudos de gênero demarcam diferenças substanciais entre homens e mulheres em diversos aspectos da vida social, como escolarização, mercado de trabalho e rendimentos mensais, demonstrando resquícios de um tempo em que as mulheres não tinham voz e vontades. Assim, para as mulheres negras é reservado um percentual maior de vagas, pois elas seriam discriminadas por razões raciais, ou seja, por serem negras, e pelo fato de serem mulheres.

Cabe ressaltar, quanto ao perfil do estudante que tem direito à reserva de vagas da Ufal, que ele deve pertencer ao grupo étnico negro e ter cursado o ensino médio em escolas públicas, ou seja, é uma política de caráter racial, subdividida em gêneros, mas que também faz um recorte de caráter social. Além disso, a “conclusão do ensino médio por meio dos exames gerais supletivos só poderá ser aceita como comprovação de conclusão na instituição pública se o concorrente comprovar que realizou curso preparatório em instituição pública”, como se pode ver na Resolução nº 09/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A literatura do campo da Sociologia da Educação, segundo Zago (2007), aponta para uma correlação existente entre a origem social dos alunos e o sucesso ou fracasso escolar. A autora afirma que os maiores índices de analfabetismo, evasão e reprovação se encontram nas camadas populares. Assim, apontamos que o supletivo pode ser uma estratégia de reparação empreendida para não atrasar os estudos daqueles que sofreram reprovação ou mesmo para os trabalhadores-estudantes que veem nesses cursos uma forma de trabalhar e continuar os estudos a partir de circunstâncias reais. Consideramos que não beneficiar os egressos dessa modalidade de ensino é excluir esses candidatos, que em sua maioria são provenientes das camadas populares e tentam conciliar o inconciliável: trabalho e estudos (Portes; Sousa, 2009).

2.1.3 Reserva sociorracial

A reserva sociorracial (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) se caracteriza pela junção da reserva social com a racial, ou seja, contempla sujeitos com base em aspectos sociais e características étnico-raciais. Nesta categoria, identificamos uma expansão do caráter

social, pois, além daqueles egressos de escolas públicas, são beneficiados também candidatos com necessidades especiais.

A reserva sociorracial disponibiliza de 20% a 50% das vagas, com exceção da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), que, de acordo com o Edital 2010, tem o programa de reserva de vagas diretamente proporcional ao número de candidatos oriundos de escolas públicas inscritos no processo seletivo. Das vagas reservadas aos egressos de escolas públicas, 20% são destinadas aos autodeclarados pretos ou pardos e 5% aos autodeclarados índios. Encontramos cinco Ifes que, além da reserva sociorracial, criaram vagas suplementares destinadas às comunidades indígenas e quilombolas (24, 25, 26, 27, 28), ou seja, pessoas que vivem em comunidades remanescentes dos antigos quilombos.

Dentro da categoria reserva sociorracial, mais da metade das instituições designam um percentual de vagas mais elevado para candidatos negros ou pardos.

Na Universidade Federal da Bahia, são reservadas 43% das vagas de cada curso para estudantes que fizeram todo o ensino médio e pelo menos uma série do ensino fundamental, entre a 5ª e a 8ª, em escola pública; entretanto, esse percentual deverá ser composto de "pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos ou pardos". Além disso, "em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas e que obtenham pontuação superior ao ponto de corte na primeira fase do vestibular e não sejam eliminados na segunda fase", conforme Resolução nº 01/04 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia.

A Universidade Federal do ABC (UFABC) "manterá a política de reserva de vagas destinando 50% do total de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas", de acordo com a Resolução nº 32/2009 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do ABC. Contudo, do percentual de vagas reservadas, 28,3% das vagas serão destinadas para candidatos que se autodeclarem negros e pardos e 0,1% para indígenas.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), as vagas são distribuídas por categorias: universal, escola pública, negro, especial (modalidade índio e portador de deficiência). Nesse caso, o "número de vagas ofertadas para a categoria escola pública corresponderá a 25% (vinte e cinco por cento) do total anual, por curso", e o "número de vagas ofertadas para a categoria negro corresponderá a 25% (vinte e cinco por cento) do total anual, por curso", como está no Edital nº 95/2008, do processo seletivo de 2009 da UFMA. No caso dessa universidade, será subtraído o número de quatro vagas por curso da categoria universal, das quais serão destinadas duas para a modalidade índio e duas para portador de deficiência.

Por fim, ressaltamos a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que disponibiliza “vinte por cento das vagas nos processos seletivos [...] para estudantes das escolas públicas, em cada um dos cursos de graduação”, e “até quinze por cento das vagas [...] para estudantes afro-brasileiros” (Resolução UFSM nº 11/07). A UFSM também reserva vagas (5%) para estudantes com necessidades especiais, além de oferecer vagas suplementares para estudantes indígenas.

2.1.4 Bônus social

Além da política de reserva de vagas, identificamos Ifes que implantaram ações afirmativas na forma de bônus, ou seja, acréscimo na nota das provas dos candidatos ao processo seletivo do vestibular. Esse bônus pode ser de caráter social ou sociorracial.

O bônus social (29, 30, 33, 34, 35, 36, 38) beneficia estudantes egressos ou não do sistema público de ensino, além daqueles que residam fora de regiões metropolitanas. O acréscimo na nota varia entre 10% e 15%, de acordo com cada instituição.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), segundo o Edital do Processo Seletivo de 2010, para ter direito ao bônus, denominado de *Argumento de Inclusão*, no valor de 10%, o candidato deve ter cursado, *com aprovação*, na modalidade regular, os três últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio na rede pública. Estudantes dessa rede que cursaram, por meio da modalidade de ensino supletivo, o fundamental e/ou o médio não serão beneficiados com o bônus.

Entendemos que tal medida visa garantir a qualidade do ensino na universidade, visto que um dos argumentos utilizados contra a implementação de ações afirmativas, para o ingresso de minorias, é um possível rebaixamento da qualidade dos cursos. Negar o bônus ao candidato que sofreu alguma reprovação implica excluir aqueles, em potencial, que não tiveram uma trajetória escolar regular e livre da reprovação, aspectos frequentemente observados no percurso estudantil de sujeitos das camadas populares. Logo, os beneficiados, em grande parte, por essas ações afirmativas seriam os alunos que possuem uma trajetória escolar semelhante à de estudantes das camadas médias que, de acordo com Nogueira (2007, p. 129), ao citar Berthelot (1993), têm uma trajetória marcada pela “precisão e a rapidez de uma flecha”. Não beneficiar com o bônus candidatos oriundos da modalidade supletivo, como já discutimos anteriormente, significa excluir os estudantes que mais poderiam dele se favorecer.

2.1.5 Bônus sociorracial

Identificamos ainda o bônus sociorracial (31, 32), que contempla candidatos com base em características sociais e raciais. Esse tipo de bônus foi adotado em duas instituições: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

A UFMG, de acordo com o Edital do Processo Seletivo de 2010, acrescenta 10% sobre a nota dos candidatos que cursaram, *com aprovação*, as quatro últimas séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas do Brasil; para aqueles que atendam aos requisitos citados e se autodeclarem pardos ou pretos, o bônus sobre a nota final de cada etapa é de 15%.

Na Furg, a implementação do sistema de bônus, segundo a Resolução nº 019/2009 do Conselho Universitário, visa atender egressos do ensino público (em nível fundamental e médio) e portadores de deficiência, além de oferecer vagas específicas para indígenas. Aos estudantes que cursaram todo o ensino médio e pelo menos dois anos, consecutivos ou não, do fundamental em escola pública, são concedidos seis acertos sobre a nota final das provas objetivas. Para aqueles que atendam aos requisitos citados e se autodeclarem negros ou pardos, são concedidos, além dos seis acertos, mais três, somando um total de nove. Aos candidatos portadores de necessidades especiais, são concedidos nove acertos no final das provas objetivas.

2.1.6 Processo seletivo específico

Por último, encontramos na Universidade Federal de Roraima – UFRR (37) a realização de processo seletivo específico para povos indígenas.

2.2 As políticas de permanência

Nos ordenamentos analisados, encontramos dez instituições (03, 07, 10, 14, 19, 24, 25, 26, 27, 28) que deixaram de forma explícita uma preocupação com a permanência dos estudantes que possam se beneficiar das políticas de promoção de ingresso. Contudo, cabe ressaltar que o fato de *mencionarem* a questão da permanência não significa perceber efetivamente a existência de políticas de assistência/permanência, e sim que essas instituições incorporam aos seus discursos mais essa categoria de análise que favorece a compreensão das possibilidades dos pobres no interior das universidades públicas federais.

Ao analisar detidamente os ordenamentos que citam a permanência, observamos que apenas quatro universidades – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – apresentam programas efetivos de inclusão voltados para a permanência daqueles que se beneficiam das políticas de ingresso e contemplam, inclusive, diversos aspectos do contexto social dos estudantes.

Contudo, acrescentamos também a UFMG, que, mesmo não apresentando uma discussão sobre a questão da permanência nos ordenamentos consultados, relativos às ações afirmativas, tem um programa de assistência e permanência sólido que antecede à federalização da instituição. Esse programa não faz um recorte étnico-racial, ou seja, não atende exclusivamente os estudantes beneficiados pelas políticas de promoção de

ingresso, mas atende os provenientes das camadas populares em diversos aspectos da vida universitária, pois oferece moradia, auxílio transporte, restaurante universitário, acompanhamento médico, odontológico, psicológico e pedagógico, compra de livros com descontos, bolsa manutenção, entre outros serviços. Acrescentamos o caso da UFMG por ser de nosso conhecimento devido a outras pesquisas realizadas, sendo uma delas sobre a permanência de um estudante pobre no ensino superior (Portes e Sousa, 2009) e a outra sobre a Caixa dos Pobres e a ação efetiva da *assistência* na permanência de estudantes pobres na universidade de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Minas Gerais (Portes, 2003). Essas pesquisas nos possibilitaram conhecer mais profundamente as práticas voltadas para a permanência na UFMG dos estudantes provenientes de meios menos favorecidos econômica e culturalmente. Com isso, afirmamos que outras instituições podem oferecer efetivos programas de assistência/permanência, porém, por não constarem na documentação analisada e fugirem do conhecimento dos pesquisadores, não aparecem.

Feitas as colocações acima, vejamos o caso da UnB, que, no seu *Plano de Metas e Integração Social, Étnica e Racial*, apresenta os três pontos básicos do programa de ação afirmativa da instituição: o acesso de negros e indígenas, a permanência dos estudantes que ingressam e o programa de apoio ao ensino público do Distrito Federal. Vemos aqui que a “permanência do estudante que ingressa, via política de ação afirmativa”, é priorizada. Como mencionamos na introdução deste trabalho, Carvalho (2005) nos ajuda a compreender as políticas de permanência da UnB e afirma que os alunos negros de baixa renda recebem bolsa e têm preferência nos alojamentos. Quanto aos estudantes indígenas, a Fundação Nacional do Índio (Funai) disponibiliza bolsa e alojamento.

Já na UFSC, de acordo com a Resolução nº 008/2007, que trata do estabelecimento das ações afirmativas, estas têm início na preparação dos candidatos ao vestibular. Nesse sentido, é realizada a divulgação do programa em escolas e meios de comunicação, além da oferta de curso pré-vestibular gratuito, priorizando estudantes egressos do ensino público. Após o ingresso, o aluno recebe, quando necessário, apoio acadêmico e econômico, mediante criação e reestruturação de programas já existentes, bolsas acadêmicas e celebração de convênios com órgãos públicos e privados, tudo de modo a auxiliar a *permanência*. Além disso, a UFSC, de acordo com o capítulo VI da resolução citada, desenvolve “ações afirmativas para o acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos egressos da universidade”.

Nessa mesma linha, conforme o anexo da Resolução 29/2008, foi criado o programa *UFG Inclui*, pelo qual se estabelecem ações de assistência antes do ingresso (com uma efetiva campanha de divulgação do programa de inclusão nos meios de comunicação e escolas) e após (com a ampliação de programas de assistência aos estudantes provenientes das camadas populares), pois acredita ser

consenso o fato de que qualquer ação que favoreça o acesso de minorias na universidade deve ser acompanhada de mecanismos consistentes de

apoio à permanência, sejam aqueles relativos a aspectos econômico-financeiros, sejam os referentes ao desempenho acadêmico mais especificamente. Não basta incluir, é preciso criar as condições de fato para que esses estudantes vivenciem a vida universitária em sua plenitude, assegurando a sua permanência até a conclusão do curso. (Anexo da Resolução nº 29/2008, p. 20).

Por fim, mencionamos o caso da UFJF, que, pela Resolução nº 16/2004, “institui como parte de uma política global de inclusão, que envolve o pré-ingresso, o ingresso e a permanência no ensino superior, o sistema de cotas”, ou seja, nessa instituição, a discussão a respeito das cotas é intrínseca a uma “política global de inclusão”, que envolve diferentes pontos da trajetória do candidato ao vestibular: o pré-ingresso, o ingresso e a permanência no ensino superior.

As demais universidades pertencentes ao grupo daquelas que citam a permanência comprometem-se a implantar programas para tal fim, tendo em vista:

- a) “fortalecer ações para a permanência na universidade” – Resolução UFSCar nº 011/2007;
- b) “desenvolver ações visando a apoiar a permanência” – Decisão UFRGS nº 134/2007;
- c) “criar condições próprias de acesso, permanência e conclusão” – Resolução UFU nº 20/2008;
- d) “implantar um programa permanente de acompanhamento e apoio pedagógico” – Resolução UFSM nº 011/2007;
- e) “melhoria das condições de entrada e permanência dos ingressantes da Ufop” – Resolução Ufop Cepe nº 3.270/2008;
- f) assumir “o compromisso de estabelecer uma política de permanência” – Resolução UFPA nº 3.361/2005.

Percebemos que nesses ordenamentos não existe uma preocupação em especificar qual é o entendimento da instituição sobre o que venha a ser uma política de assistência/permanência e como implantar e efetivar essas políticas.

Quando observamos e consideramos as políticas/ações de permanência/assistência, os números mostram que apenas um terço daquelas universidades que as oferecem cuidou de constar em seus ordenamentos legais essa possibilidade. Podemos notar pelos nossos dados o triunfo da “política de custo zero” visto na ampliação e na promoção dos pobres ao ensino superior, o que não é tão pouco em se tratando da história desse nível de ensino no Brasil. Mas, por outro lado, as condições de permanência daqueles privilegiados pelas políticas de acesso não parecem ser a preocupação das forças mobilizadas na questão, produzindo a ilusão de que o simples ingresso possa ser um fator de democratização do ensino superior, quando se sabe, desde muito, que o acesso ao saber implica condições objetivas e subjetivas que permitam aos diferentes sujeitos sociais se expressarem e ampliarem suas possibilidades culturais e cognitivas.

Em um passado recente, as pesquisas mostraram os equívocos da educação compensatória, voltada para suprir supostas deficiências, de caráter cultural, de crianças das camadas populares. Essas políticas não pretendiam agir sobre o contexto social como um todo, mas sim sobre as vítimas dele. De acordo com Soares (1996, p. 13), os defensores dessa ideologia baseada na deficiência cultural acreditavam na “superioridade do contexto cultural das classes dominantes” em comparação com o das camadas populares; para essa ideologia, a causa do fracasso escolar seria o aluno “portador de déficits socioculturais”, e caberia à escola compensar as deficiências das camadas populares. As críticas à educação compensatória se organizaram no sentido de criticar justamente essa falta de ação sobre o verdadeiro foco do problema por não questionar a organização e a estruturação da sociedade.

Nesse sentido, ressaltamos a precariedade de políticas que visam, ao modo das compensatórias, reconhecer os estudantes de escolas públicas, majoritariamente pertencentes às camadas populares e a grupos étnicos excluídos socialmente, com a promoção de seu ingresso na universidade, sem estabelecer critérios objetivos que possam assegurar condições básicas de permanência, ou seja, são dadas as oportunidades, mas, se eles não permanecerem no ensino superior, a culpa é de cada um, bem ao gosto da ideologia do dom.

O Estado parece se eximir de qualquer responsabilidade nesse sentido. Segundo Paula (2004, p. 233), o próprio projeto de lei das cotas, encaminhado pelo Governo Lula em 2004 ao Congresso Nacional, não contemplava aspectos relacionados à manutenção dos estudantes das camadas populares na universidade. Assim, de acordo com ela, “procura-se resolver o problema do acesso, mas não se garante a permanência”.

Essa posição de “cada coisa a seu tempo” parece, mais uma vez, distanciar o Estado, como historicamente vem acontecendo, das necessárias políticas de permanência para os estudantes pobres no interior das universidades públicas.

3 Considerações finais

Após os dados expostos e a partir das análises, efetuamos um esforço de interpretação final, condensado nas seguintes considerações explicativas:

1) a existência das ações afirmativas é uma realidade nas universidades federais brasileiras. Aproximadamente dois terços das Ifes implantaram políticas/ações afirmativas em benefício dos mais necessitados, principalmente daqueles provenientes das escolas públicas, em um claro e importante esforço de ampliação da participação de diferentes sujeitos sociais no ensino superior público federal;

2) as políticas/ações afirmativas adotadas pelas universidades apresentam divergências e comportam singularidades no que diz respeito ao tipo, número e beneficiados. Essas diferenças são construídas no jogo de forças estabelecido em cada realidade (bônus, cotas, reservas, processos

seletivos específicos etc.). Contudo, percebemos que as universidades, em sua maioria, adotam políticas/ações afirmativas de caráter social, beneficiando principalmente estudantes de escola pública;

3) os ordenamentos legais das universidades que oferecem políticas/ações afirmativas comportam fórmulas variadas e complexas que podem impossibilitar o entendimento daqueles que mais poderiam se beneficiar dessas ações. Deparamo-nos com cálculos que não facilitam uma comunicação e um direto entendimento da mensagem que as universidades querem veicular. Eles requerem interpretação especializada;

4) os dados apresentados parecem mostrar que as políticas de permanência/assistência só figuram como prioridade em um conjunto restrito de ordenamentos consultados em função dos custos econômicos necessários para suas implantações. O discurso sobre as políticas de permanência/assistência não parece ter uma forte reverberação nem na sociedade nem nas universidades. O barulho efetuado sobre as “cotas” silencia a necessidade das políticas de permanência;

5) os dados indicam, por fim, um afastamento preocupante do Estado no que diz respeito às políticas de permanência/assistência aos beneficiados pelas políticas/ações afirmativas, revelando que essas questões não parecem ser faces de uma mesma moeda, entregando os sujeitos à própria sorte ou a iniciativas frouxas, temporárias, que não oferecem segurança aos estudantes, de cunho assistencialista do tipo “vale refeição”, colocadas à disposição dos estudantes pobres. Esses efeitos podem ser mais perversos ainda quando se observa um forte movimento de interiorização da oferta do ensino superior público federal.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.

AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1996. 186 p.

BENJAMIN, César. Tortuosos caminhos. In: FRY, Peter et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 27-33.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria Carmo Lacerda; BOGUTCHI, Tânia Fernandes. *A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90*. s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/>>. Acesso em: 2 ago. 2009.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras*. 2005. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/>>. Acesso em: 2 ago. 2009.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 161-190.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005.

FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa: política pública e opinião. *Sinais Sociais*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 38-77, set./dez. 2008.

GOLDEMBERG, José; DURHAM, Eunice Ribeiro. Cotas nas universidades públicas. In: FRY, Peter et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 167-172.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas e cotas para a população negra: a construção da igualdade racial na sociedade brasileira. *Revista Outro Olhar*, 2005. Disponível em: <http://www.arnaldogodoy.com.br/2009/atuacao_educacao_publicacoes.html>. Acesso em: 5 ago. 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2006.

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 286-291, jan./jun. 2005.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter Henry. O debate que não houve. *Enfoques online*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2009.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Cotas e racismo. In: FRY, Peter Henry et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 161-165.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Ação afirmativa em benefício da população negra. *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 126-154.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, 2007.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A política de cotas do governo Lula: opção real pela democratização do ensino superior ou medida compensatória com fins eleitoreiros? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 40, p. 231-236, dez. 2004.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, dez. 2008.

PENA, Sérgio. Ciências, bruxas e raças. In: FRY, Peter Henry et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 43-47.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). *Universidade, cultura e conhecimento*. A educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. p. 251-277.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A caixa dos pobres – a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 29-38, jan./dez. 2003.

_____. O estudante pobre na Universidade Federal de Minas Gerais: uma abordagem histórica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, p. 111-133, 2005.

_____. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

PORTES, Écio Antônio; CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lúcia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso (Org.). *Práticas educativas: discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 147-169.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Leticia Pereira de. Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 5., 2009, Anais... Montes Claros: Unimontes, 2009, v. 1, p. 1-15.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização dos filhos. O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 100-123.

SANSONE, Livio. O bebê e a água do banho? A ação afirmativa continua importante, não obstante os erros da UNB! *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 251-254, jan./jun. 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA e SILVA, Jailson de. “Por que uns e não outros?” Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado em

Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique. Um olhar de branco sobre as ações afirmativas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 2, n. 13, 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13cmtrag.htm>>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. A luta contra o racismo no Brasil e o movimento docente. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-28, 2003.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

_____. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 18-43.

Letícia Pereira de Sousa é mestranda do Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ).
pedagogaleticia@gmail.com

Écio Antônio Portes, doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor adjunto da Universidade Federal de São João del-Rei e do Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da mesma universidade.
eaportes@gmail.com

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária

Marilda Moraes Garcia Bruno

Resumo

Discute as políticas e as ações afirmativas para a inclusão de pessoas surdas no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul. Problematisa, no contexto da educação inclusiva, as condições de acesso e de permanência do acadêmico surdo nos níveis mais elevados de ensino. Fundamenta-se na análise de documentos normativos, em pesquisas realizadas no período de 2006 a 2010 e nas reflexões socioanalíticas sobre o registro de experiências para a implementação das propostas do Projeto Incluir na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os resultados revelam melhorias nas condições de acesso e de permanência dos acadêmicos surdos no ensino superior e a transformação da cultura universitária mediante as ações afirmativas adotadas em todas as unidades de ensino da instituição.

Palavras-chave: educação superior; surdez; inclusão e cultura universitária.

Abstract

Affirmative policies for the inclusion of the deaf in the higher education: some reflections about accessibility, permanence and university culture

The article discusses the affirmative policies to the inclusion of the deaf in the higher education in Mato Grosso do Sul state. It analyzes the higher education access and permanence conditions concerning the inclusion of the deaf. The study was based in documental analysis and researches that were carried out from 2006 to 2010 as well as in some socio-analytical reflections about the experiences for the implementation of the proposals of Incluir in the higher education in the Federal University of Dourados. The results not only showed a gain in the deaf students' access and permanence conditions but also to a change in the university culture as a result of the affirmative actions adopted by the institution.

Keywords: higher education; deafness; inclusion and university culture.

Introdução

A democratização da educação superior no Brasil, para as políticas públicas e para a cultura universitária, apresenta dois grandes desafios: o primeiro, a garantia do acesso; o segundo, a promoção da aprendizagem para a permanência de pessoas surdas nas universidades públicas e privadas em nosso País.

As pesquisas sobre o acesso das pessoas surdas ao ensino superior são escassas, e alguns dados estão inseridos em dados gerais nos estudos acerca do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. Nesse sentido, Valdés (2006) diz que, até o início da década de 1980, poucas pessoas tinham acesso à educação superior no Brasil, fato esse associado ao não acesso dessa população à educação básica, o que indicava sua exclusão dos direitos sociais.

Quanto ao ingresso de jovens e adultos com deficiência no ensino superior, pesquisa de Torres (2002) informa que as dificuldades de acesso ao conhecimento nos níveis de ensino anteriores comprometem a formação acadêmica desses alunos. A pesquisa constatou que grande parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência é detectada no processo seletivo para o acesso à universidade, no vestibular, exame que exige determinadas competências e conhecimentos.

As estatísticas oficiais e as pesquisas indicam que as preocupações são mais com os desempenhos na educação básica do que com o ensino

superior. A pesquisa de Moreira (2005) revela que são poucos os dados sobre a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino universitário, o que indica a carência de reflexões e de políticas públicas direcionadas para esse nível de ensino.

A experiência educacional de surdos no ensino médio e superior foi acompanhada de frustrações e de insucesso, devido à ausência de satisfação das necessidades específicas desses educandos nesses níveis de ensino, bem como pela ausência de uma proposta bilíngue na educação. Nesse sentido, Sander (2002) diz que a presença de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para acadêmicos surdos, no ensino superior, é uma experiência recente na universidade brasileira.

Diante dessas constatações, cabe então questionar: como tem sido o acesso das pessoas surdas ao ensino superior? Quais as ações e as estratégias que têm facilitado/dificultado o acesso e a permanência das pessoas surdas no ensino superior?

Para tanto, este trabalho discute as políticas e as ações afirmativas para a inclusão de pessoas surdas no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul. Procura problematizar, no contexto da educação inclusiva, as condições de acesso e de permanência do acadêmico surdo nos níveis mais elevados de ensino. Para tanto, os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: busca e apreciação de documentos nos *sites* das Instituições de Ensino Superior (IES); visitas às universidades para estudo de documentos e projetos pedagógicos; análise das grades curriculares, programas e projetos especiais.

Para refletir sobre essas questões, num primeiro momento, o trabalho questiona se as políticas afirmativas têm garantido o acesso e a permanência da pessoa surda a esse nível de ensino. Depois, são apresentados dados de pesquisa com reflexões socioanalíticas sobre a cultura universitária; e, por fim, compartilha algumas experiências de ações afirmativas propostas no Projeto Incluir, no ensino superior, como a implementação do Polo Letras Libras e do Laboratório de Acessibilidade e Inclusão no ensino superior, criado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul (MS).

As políticas afirmativas têm garantido o acesso e a permanência do surdo na educação superior?

As políticas afirmativas para a democratização do ensino superior e a inclusão de pessoas surdas, nesse nível de ensino, ganham força, no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a qual busca efetivar uma política pública de acesso universal à educação. O texto da Lei estabelece a "igualdade de condições de acesso e de permanência na escola" (Brasil, 1988, Art. 206).

As diretrizes político-normativas brasileiras acerca da inclusão de pessoas com surdez no ensino superior ganham força com os movimentos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos,

realizada em Jomtien, Tailândia (1990) e em Salamanca, Espanha (1994), e a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris (1998), as quais orientam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino.

As reivindicações do movimento dos surdos no Brasil são contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual preconiza o acesso ao ensino superior mediante a adoção da linguagem Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita. É importante salientar que esse documento tornou-se um marco do reconhecimento das necessidades específicas de comunicação e de sinalização inerentes à condição das pessoas surdas no processo educacional.

Especificamente, em relação ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, o Ministério de Educação (MEC), por meio do Aviso Circular nº 277/96, orienta as IES sobre a viabilização do processo de acesso de educandos com necessidades educacionais; orienta o processo seletivo de ingresso com a adequação do concurso vestibular; e recomenda a flexibilização dos serviços educacionais, a infraestrutura e a capacitação de recursos humanos, de modo a proporcionar a permanência com qualidade no ensino superior (Brasil. Ministério da Educação, 1996).

Para regulamentar as normas anteriores, a Portaria MEC nº 1.679/99 determina que sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento ou renovação, conforme as normas em vigor. No entanto, passados 15 anos, o quesito acessibilidade ao processo seletivo e a oferta de oportunidades educacionais aos surdos no ensino superior ainda não se tornou realidade em muitas universidades brasileiras.

Quanto à oferta de vagas nesse nível de ensino, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, reconheceu a existência de um déficit na oferta de vagas e matrículas de alunos com deficiência, principalmente no ensino superior. Recomendou diretrizes curriculares que assegurassem flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior; a formação docente do professor; a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

A qualidade da oferta educacional, com o acesso ao conhecimento no ensino superior, fica assegurada pela Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e determina que as instituições públicas e privadas apoiem o uso e a difusão dessa língua. Orienta ainda a inclusão da Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Nesse sentido, a Portaria nº 3.284/03 dispõe sobre a responsabilidade das IES, públicas ou privadas, em assegurarem condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência sensorial e física na educação superior.

As principais iniciativas governamentais para a concretização da política de inclusão educacional, no ensino superior, surgem com o Decreto

nº 5.296/04, que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esse Decreto impulsionou o MEC/Sesu a elaborar o Programa Incluir no ensino superior, como forma de garantir a acessibilidade universal aos espaços públicos, à instrução e ao conhecimento nesse nível de ensino.

No Brasil, a formulação de uma política linguística é muito recente; surge com o Decreto 5.626/2005, o qual reconhece a cultura surda e a educação bilíngue como formas de acesso e de permanência nos diferentes níveis de ensino. Assim, a Libras passa a ser a primeira língua de instrução da pessoa surda, e a língua portuguesa concebida como segunda língua na modalidade escrita. Prevê ainda a presença do tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa em todos os níveis de ensino.

A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva foi assegurada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1/2002), que estabeleceu Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. As instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com as necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do MEC/Secretaria Nacional de Educação Especial, disciplina, pela primeira vez, a educação especial no âmbito do ensino superior: “Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (Brasil, 2008, p. 16). Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e de serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino e a extensão. Torna-se importante pontuar que as universidades brasileiras devem assegurar aos acadêmicos com deficiência o atendimento educacional especializado nesse nível de ensino.

Apesar dos esforços do MEC/Sesu/Seesp no sentido de desenvolver políticas de Estado para combater a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, no momento do ingresso ao ensino superior, a fragilidade das práticas pedagógicas não permite ainda, de forma satisfatória, no momento do ingresso, o acesso à comunicação, à informação e ao conhecimento para a permanência nesse nível de ensino.

A cultura universitária

O *Censo da Educação Superior*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep/2006) informa que houve evolução significativa do acesso de pessoas surdas nas instituições públicas de ensino nesse ano, em relação aos dados de 2005. O censo de 2005 indicava a presença de 1.318 estudantes matriculados

em instituições públicas e 4.074 estudantes matriculados em instituições privadas. O censo de 2006 indica que houve o quantitativo de 1.855 matrículas no ensino público e 5.105 no ensino particular (Brasil, MEC/Inep, 2005, 2006).

Esses índices são animadores; entretanto, cabe ponderar que a elevação do número de matrículas não se deve à transformação da cultura universitária, mas às ações afirmativas de projetos especiais do MEC, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre 2006-2008, para a implementação dos cursos de licenciatura específica de Letras/Libras e Bacharelado/Intérprete, em 18 universidades públicas brasileiras, o que aumentou, significativamente, o acesso de pessoas surdas ao ensino superior.

Cabe questionar: o que esses dados representam? O vestibular tem se constituído a porta de entrada, gargalo ou situação de promoção da exclusão/inclusão de pessoas surdas? Como são formados ou preparados os professores do ensino superior na perspectiva da educação inclusiva? Como a comunidade universitária reage frente à diferença cultural, social, intelectual, sensorial ou de qualquer natureza? E o currículo é flexível, aberto à diversidade e à diferença? E a prática pedagógica contempla as necessidades específicas e educacionais nesse âmbito de ensino?

Essas questões nos remetem não apenas ao campo dos direitos sociais ou do "direito à diferença" como direito fundamental; passa, a meu ver, por uma questão cultural, pela maneira de pensar o outro, o diverso e o diferente.

Nesse contexto, cabe refletir sobre como os planos de desenvolvimento institucional e os projetos político-pedagógicos dos cursos universitários têm pensado, repensado ou reagido diante da diferença e da deficiência. Como o currículo e a prática pedagógica têm lidado com níveis diferenciados de produção da língua portuguesa? E a prática pedagógica, contempla as necessidades específicas e educacionais nesse âmbito de ensino? E os alunos de culturas distintas, linguagens e códigos diferenciados, têm os seus exames vestibulares e suas avaliações pedagógicas, no decorrer do curso, adequados às suas diferenças e às suas necessidades educacionais?

Recorro aqui à dialética inacabada de alguns autores que nos ajudam a repensar a cultura da diversidade, da diferença, e o lugar do outro diverso e do deficiente na cultura universitária.

Autores como Foucault, Derrida e Deleuze nos ajudam a pensar a diferença pelo contrário, pela "desconstrução" do paradigma ocidental da homogeneidade. Derrida (1972) fala de uma ressurgência indefinida do irreduzível no homogêneo, de um pensamento do diverso, pensamento-outro, na sua infinita reciprocidade, na sua intensidade nômade, que busca as conexões e os acontecimentos.

O pensar a diferença como acontecimento é proposto por Foucault (1980, p. 59) como desconstrução, o contrário de um paradigma que se anuncia e foge de toda fragmentação ou da certeza da finitude. "O pensamento diferente, o pensamento da diferença – um puro acontecimento; e quanto à repetição, já não seria um triste emaranhado do idêntico, mas diferença descoberta".

A cultura ocidental e, por conseguinte, a cultura universitária, tem sido construída historicamente, fundada nos pares ou categorias dicotômicas, tais como: belo-feio, perfeição-imperfeição, normalidade-anormalidade, eficiência-deficiência do pensamento positivista – conceitos esses constituintes do paradigma da homogeneidade, tão presente, ainda, no ambiente universitário.

Pensar diferentemente a diferença, como sugere Foucault, passa por libertar o pensamento por meio da dúvida, da interrogação e da suposição. Pensar a pessoa deficiente no contexto universitário nos leva, então, a indagar: Por que a presença de pessoas diferentes, com maneiras diferentes de ser, perceber, pensar, aprender e fazer, nos mobiliza? Por que a presença de alunos com deficiência, em qualquer nível de ensino, inquieta e angustia o professor? Por que a representação da deficiência é conotada como ausência, falta e incompletude? Por que nos sentimos, muitas vezes, incapazes de lidar com o diverso, com o diferente e com o deficiente?

O filósofo Deleuze no seu livro *Diferença e repetição* pode nos trazer alguma pista (2006, p. 372), quando discute identidade e diferença como ilusão: porque os conflitos, as oposições, as contradições nos parecem efeitos de superfície, epifenômenos da consciência, ao passo que o inconsciente vive de problemas e de diferença. A história, diz o filósofo, não passa pela negação e pela negação da negação, mas pela decisão dos problemas e pela afirmação das diferenças. Nem por isso é ela menos sangrenta ou cruel. Só as sombras da história vivem da negação, mas os justos entram nela com toda a potência de um diferencial posto, de uma diferença afirmada; eles remetem a sombra à sombra e somente negam em consequência de uma positividade e de uma afirmação primeiras.

O autor recorre ao pensamento de Nietzsche para explicar que, entre os justos, a afirmação é primeira. Ele afirma a diferença, sendo o negativo apenas uma consequência, um reflexo em que a afirmação se reduplica. A contradição não é a arma do proletariado, mas a maneira pela qual a burguesia se defende e se conserva à sombra atrás da qual ela mantém sua pretensão de decidir os problemas. O negativo é a reação da consciência, a desnaturação do verdadeiro agente, do verdadeiro ator. As contradições não são resolvidas, são dissipadas (Deleuze, 2006, p. 372-373).

Para Deleuze, a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição, na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico. Ele defende o conceito de diferença sem negação, pois a diferença, não sendo subordinada ao idêntico, não iria até a oposição e a contradição. Ele alerta, ainda, para o perigo de se invocar diferenças puras, totalmente libertadas do idêntico, e que o maior perigo consiste em cair nas representações da "bela-alma", das diferenças conciliáveis do tipo "somos diferentes", mas não opostos. A noção de problema está ligada à noção de diferença e parece nutrir o estado de bela-alma quando só contam os problemas e as questões do ser, mas de modo algum, o ser do negativo. O problemático e o diferencial determinam lutas ou destruições em relação às quais as do negativo não passam de aparência e os votos de bela-alma,

de mistificações a partir da aparência. O filósofo diz que não é próprio do simulacro ser uma cópia, mas subverter todas as cópias, subvertendo também os modelos.

Observa-se que lidar com o diverso, com as deficiências e as diferenças linguísticas não são conflitos simples, mas situações complexas que passam por representações socioculturais, por valores éticos e questões políticas e econômicas.

A metáfora do teatro político, escolhida por Buras e Apple (2008), ilustra as lutas travadas pelo acesso e pela permanência das pessoas surdas no ensino superior. São lutas dialéticas entre ações hegemônicas e contra-hegemônicas; são lutas educacionais, intimamente vinculadas a conflitos nas áreas econômica, política e cultural mais amplas.

No campo da cultura universitária, o discurso da inclusão, como nos alertam Derrida e Deleuze, pode, ilusoriamente, aparentar um discurso de políticas afirmativas voltadas para a afirmação das diferenças. Nesse processo, corre-se o risco de o discurso da inclusão ser engolido pelo discurso hegemônico do assistencialismo ou da discriminação, pela não crença na capacidade do outro. Recorre-se, assim, ao discurso da negação e ao esvaziamento do discurso da diferença, quando os exames vestibulares e demais avaliações, no decorrer dos cursos, não se efetivam em Libras.

Avanços e desafios para o acesso e a permanência no ensino superior

O acesso e a permanência de pessoas surdas no ensino superior tiveram grande evolução com o Projeto Letras Libras, parceria entre o MEC/Secretaria Nacional de Educação à Distância/Secretaria Nacional de Educação Especial e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, em 2006, ofereceu quinhentas vagas (500) nos nove polos, com 55 vagas em cada instituição de ensino. Em 2008, os cursos de licenciatura e bacharelado ofereceram novecentas vagas (900) distribuídas nos 15 polos, com 60 vagas cada, sendo 30 para a licenciatura e 30 para o bacharelado. Hoje, as instituições públicas que oferecem o curso de Letras Libras são: UFSC, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de Brasília (UnB), Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado do Pará (Uepa), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet/GO), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN).

A UFSC, coordenadora-geral do projeto, tem respondido a esses desafios de diversas formas, principalmente com a criação de uma

estrutura nos centros responsáveis pela formação, e tem primado pelo desenvolvimento de um modelo pedagógico e operacional adequado à realidade e às necessidades brasileiras na área de formação de professores e intérpretes. Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras oferecem a possibilidade de formar profissionais – o instrutor de Libras e o intérprete de Libras/Língua Portuguesa –, possibilitando a inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais, no mercado de trabalho e na sociedade.

Esses programas especiais voltados à implementação de políticas linguísticas, equiparação de oportunidades, sensibilização da comunidade universitária quanto às atitudes e as práticas afirmativas; à adequação da estrutura física e curricular; ao estímulo a programas inovadores de ensino-pesquisa-extensão estão restritos aos cursos de Letras e Pedagogia, o que não garante o acesso e a permanência de pessoas surdas a outras carreiras universitárias.

O que dizem as pesquisas?

Pesquisa de Castanho (2007) sobre a política para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na universidade e centros universitários de Santa Maria, RS, revela que há esforços mais direcionados ao acesso, no concurso vestibular, e que não há ações mais concretas que favoreçam a permanência dos alunos no ensino superior.

Estudos de Forster e Fagundes (2006) sobre inovações educativas na sala de aula universitária indicam a necessidade de ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender, com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; de mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, incluindo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos que se propõem a conhecer; o protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas.

Nesse sentido, Strobel (2008, p. 27) afirma que o “modo de os sujeitos surdos agirem e verem o mundo constitui-se uma cultura estrangeira para os ouvintes”. Nos estudos sobre os surdos (Skliar, 1997; Perlin, 2000; Strobel, 2008; Quadros; Sumpf; Gesser, 2009), a surdez não tem sido localizada nos discursos sobre a deficiência, na falta de linguagem e no espaço da educação especial. Esses autores situam a surdez no campo da diferença linguística e cultural.

O reconhecimento da surdez no campo da diferença linguística e cultural, em universidades públicas e privadas no Estado de Mato Grosso do Sul, tem sido negado, fato evidenciado na pesquisa *Análise das políticas públicas de inclusão no ensino superior*, realizada por Bruno e Coelho (2010), que constataram por meio da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos editais dos concursos vestibulares, que, embora as universidades se intitulem instituições abertas e voltadas para o desenvolvimento humano e social, observa-se que, em

seus editais para a inscrição no processo seletivo, nada consta em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais e às adequações das provas ou do curso para o acesso de alunos surdos.

Ações afirmativas na UFGD

Em termos de política institucional voltada à inclusão social e educacional, a UFGD tem avançado significativamente nos últimos anos. Em 2007, contava com cerca de 2.700 alunos em 16 cursos. No Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior, criou nove novos cursos e conta, hoje, com 5.200 acadêmicos matriculados. Entre os cursos criados, cabe destacar a Licenciatura Indígena, com 120 alunos em duas turmas; os cursos de Licenciatura Letras Libras, para acadêmicos surdos; e o Bacharelado Intérprete de Libras. Ao todo, a UFGD conta com 21 acadêmicos surdos, três com deficiência física, dois com deficiência visual e um com deficiência intelectual.

Além dessas ações afirmativas, a instituição implementou em todos os cursos o sistema de cotas, com no mínimo 25% de vagas para egressos de escolas públicas, intensificando a oferta de bolsas direcionadas para esses estudantes se manterem na universidade.

Buscou-se uma renovação pedagógica mediante proposta que atendessem aos princípios da diversidade, heterogeneidade e interculturalidade, com a adoção da língua portuguesa como segunda língua para a população indígena e os surdos. Essas medidas são válidas tanto nos exames vestibulares quanto no decorrer dos cursos.

Assim, a renovação pedagógica na educação superior compreende: a flexibilização e a articulação curriculares e a organização curricular por ciclo de formação, geral e específico. O ciclo de formação geral consiste em oferta ampla de disciplinas voltadas para uma formação sólida nas áreas das ciências humanas, sociais, política e cultural, essenciais para a formação profissional e ética do cidadão. O ciclo de formação profissional começa na segunda etapa da graduação e aprofunda-se na pós-graduação.

Desse modo, essas metas e estratégias propostas nas outras dimensões do plano de inclusão estão tendo impacto direto e significativo na redução da taxa de evasão. Além dessas estratégias integradas, outras ações afirmativas foram implementadas:

- Projetos de ensino que atuam como ações de nivelamento, com o objetivo de compensar lacunas na formação escolar dos alunos ingressantes, principalmente nas áreas de língua portuguesa, matemática e informática;
- Ampliação dos meios de subvenção estudantil, como a assistência à permanência e à alimentação;
- Criação de bolsas pró-estágio, monitoria, programa de educação tutorial, possibilitando aos alunos maior acesso à remuneração vinculada, sem que isso comprometa o tempo dedicado ao estudo;

- Ampliação de bolsas de extensão e pesquisa voltadas às ações afirmativas;
- Projeto de atendimento psicossocial para alunos com dificuldades;
- Criação do Laboratório de Acessibilidade de Práticas Inclusivas (Lapei), que realiza avaliação e acompanhamento dos acadêmicos com necessidades específicas e educacionais especiais; elabora a adequação dos exames vestibulares; e orienta a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e instrucionais no interior da universidade;
- Reformulação dos projetos pedagógicos, com ênfase na flexibilização curricular, no uso de estratégias para a promoção da aprendizagem e da inclusão educacional (novas regras de avaliação, monitorias e estágios de docência);
- Ampliação dos eventos de extensão e cultura e a implantação do centro de convivência, com o intuito de promover a integração social dos alunos.

O acesso ao ensino superior, além dessas questões, passa pela qualidade da escola básica. Os exames vestibulares da UFGD realizados com o apoio do Lapei (Programa Incluir) asseguraram a língua portuguesa como segunda língua e a presença do intérprete. Sete candidatos surdos participaram das provas, em janeiro de 2009, sem, contudo, obterem aprovação nas provas objetivas.

A preocupação com a transformação da cultura universitária tem sido constante na UFGD. Além das ações do Lapei, foi implementada a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e instituíram-se na grade curricular do Programa de Mestrado em Educação duas disciplinas: uma destinada à discussão sobre políticas públicas de inclusão e outra sobre educação especial, ambas voltadas para a formação do professor pesquisador numa perspectiva de educação inclusiva.

Considerações finais

As políticas públicas de inclusão no ensino superior, no Estado de Mato Grosso do Sul, deparam-se com o enfrentamento de problemas relativos à promoção de condições mais equitativas de oportunidades e de acesso aos exames vestibulares.

Apesar dos avanços, das políticas afirmativas e das inovações, as ações para a inclusão nesse nível de ensino ainda são frágeis, em virtude da ausência de normas nos planos de desenvolvimento institucional e nos projetos político-pedagógicos das universidades estudadas.

Observa-se a ausência de políticas e de ações contínuas capazes de diminuir as tensões entre as condições de acesso oferecidas frente à diferença e à diversidade linguística, cultural e de formação, apresentadas pelos candidatos oriundos das escolas públicas. Nesse sentido, a UFGD têm se esforçado para cumprir com as metas de ampliação do acesso, da permanência e da inclusão dos acadêmicos nos diferentes cursos.

Outrossim, cabe assinalar a necessidade de investimentos contínuos para essas ações, uma vez que o Incluir é um Programa elaborado por editais, que depende do interesse, da boa vontade e das prioridades traçadas pela instituição promotora da acessibilidade; no entanto, se não houver um compromisso do coletivo universitário com rupturas paradigmáticas, nos aspectos relacionais e inovações nas práticas pedagógicas e no processo de avaliação, o acesso e a permanência dos alunos com surdez ficam prejudicados.

As pesquisas indicam que o direito linguístico tem sido garantido em parte; a presença do intérprete não determina sucesso e promoção da aprendizagem. Poucas universidades brasileiras, como também as do Estado de Mato Grosso do Sul, não realizam as provas e os exames vestibulares em Libras.

Os resultados das pesquisas mostram que a presença do intérprete, na sala de aula, não tem sido suficiente para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. A hipótese que levanto é que há ausência de articulação entre a política de educação especial e o ensino superior, o que se evidencia na falta de formação de professores para atuarem nesse nível de ensino, tanto como participantes das bancas avaliadoras do vestibular, quanto como profissionais para o apoio e o suporte ao processo de inclusão instrucional no interior das diferentes faculdades.

Outra questão que emerge é a necessidade de que as pessoas surdas possam concorrer a diferentes carreiras universitárias, tendo considerada sua produção linguística peculiar à cultura surda. Essas ações significam pensar o outro não pela negação, nem pela afirmação exacerbada da diferença. Reconhecer a cultura surda e o direito linguístico como política pública passa também por contemplar a avaliação do vestibular dentro da concepção de educação bilíngue: Libras como primeira língua de instrução da pessoa surda e língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Finalmente, recorro mais uma vez ao pensamento de Deleuze, para pensar a emergência de transformações das práticas pedagógicas no ensino superior: "Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo" (Deleuze, 2006, p. 16).

Embora a expansão das oportunidades para as pessoas surdas no ensino superior ocorra no âmbito de projetos especiais como o Letras Libras, esses cursos não deixam de ser fronteiras para a construção de uma política linguística fundada na cultura e na identidade surda e transformam-se, de certo modo, em espaço de (des)construção de discursos, rupturas e resistências.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W.; BURAS Kristen L. *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos*. Tradução de Ronaldo Catalado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. In: BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. In: GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. (Org.). *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. MEC: Brasília-DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília-DF, 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Brasília, 2002, p. 241

_____. INEP. *Censo Universitário, 2007*. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em: 11 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília- DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista de Educação Especial*, Brasília-DF: MEC-SEESP, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. In: GRIBOSKI, Cláudia Maffini et al. (Org.). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais*. MEC: Brasília-DF, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, v. 143, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

COELHO, L.L.; BRUNO, M. M. G. *Políticas públicas para o acesso e a permanência das pessoas surdas no Ensino Superior na cidade de Dourados-MS*. In: *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste: desafios da produção e divulgação do conhecimento*, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2010.

CASTANHO, Denise Molon. *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centros universitário de Santa Maria-RS*. Santa Maria, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luís Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DERRIDA, Jacques. *A diferença*. Margens da Filosofia. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Porto, Portugal: RÉS, 1976.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Inovações educativas na sala de aula universitária. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas-SP: Alínea, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx*. Porto: Biblioteca Nova Crítica, 1980.

GESSER, A. *Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, Laura Ceretta. *Universidades e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2004.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C.B; GOES, M.C.R. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, R. M; STUMPF, M.R. Estudos Surdos IV: Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Petrópolis: Arara Azul, 2009.

SANDER, R. Questões de intérprete de língua de sinais na universidade. In: LODI, A.C.B et AL. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. *As Imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TORRES, Elisabeth Fátima. *As perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens e adultos da educação especial*. Florianópolis, 2002. 196 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2002.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: Eduece, 2006, 174 p.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília-Unesco, 1994.

Marilda Moraes Garcia Bruno, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Marília, é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

marildabruno@ufgd.edu.br

Recebido em 18 de abril de 2011.

Aprovado em 14 de setembro de 2011.

Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa

Waldemar Marques
Fernando Silveira Franco
Marcelo Nivert Schindwein

Resumo

Apresenta e discute a experiência de um curso de Agronomia voltado para assentados da reforma agrária no Estado de São Paulo, enquanto "ação afirmativa", em desenvolvimento pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus Sorocaba*. Expõe os principais aspectos teórico-metodológicos que orientaram a elaboração da proposta do curso, focada na agricultura familiar, a partir de um paradigma de produção sustentável, que preserva o meio ambiente. Destaca a participação dos movimentos sociais do campo na discussão e implementação do curso e relata alguns impactos deste. Considera o curso um indicador de que a universidade pública gratuita e de qualidade pode atender às camadas mais baixas da população, em vez de se limitar às camadas média e alta, como vem ocorrendo historicamente no Brasil.

Palavras-chave: educação no campo; movimentos sociais; agroecologia; reforma agrária; Pronera.

Abstract

Social movements and university in Brazil: an affirmative action experience

This article presents and discusses an agronomy course focused on agrarian reform developed by São Carlos Federal University (UFSCar) in São Paulo state. The paper shows the main theoretical and methodological aspects that guided the course focused on familiar agriculture from sustainable production paradigm that preserves the environment. It highlights the countryside social movements, the course implementation and some results. The analysis considers this experience as an indicator that the public university can serve the grassroots classes instead of upper-middle class as it occurs in Brazil.

Keywords: field education; social movements; agrarian reform; agro-ecology; Pronera.

Embora seja um tema de grande amplitude e complexidade, este artigo se ocupará de um caso que sinaliza os novos rumos que estão (ou poderão estar) se abrindo diante da universidade no Brasil. Destacamos aqui os significados de universidade e de movimentos sociais e o abismo que na história do País separa ambos. Recorrendo à história, buscamos o sentido sociológico e político do processo de constituição de uma sociedade extremamente desigual, como é a brasileira, em que a educação superior e a cidadania caminham à distância.

Educação superior e sociedade no Brasil

A ideia de universidade germina na Grécia antiga, onde a educação superior constituía privilégio de poucos, os grandes proprietários de terras e de escravos. Para essas elites, o tempo do ócio é o mesmo que propicia o cultivo tanto das artes, da literatura, do esporte e da oratória quanto da filosofia e do pensamento abstrato, matrizes da ciência moderna; também é esse mesmo tempo que cria os meios para o exercício da governança por parte dessas elites. A aprendizagem e a prática dos ofícios do comércio e do artesanato e o cultivar a terra não eram afazeres que diziam respeito à elite, aos poderosos. Ao atravessar a Idade Média, quando surgem as universidades, e chegando aos tempos modernos, a educação superior continua privilégio das camadas superiores; nem mesmo a emergência das modernas democracias chegou a alterar essa trajetória.

Apesar de esse ser um quadro esquemático, ainda assim permite evidenciar um fato social que a sociologia vem reiterando, a exemplo de Bourdieu e Passeron, e que se refere ao quanto a educação está presa à estrutura de classes, de poder, qualquer que seja o tempo histórico, qualquer que seja a sociedade. Para esses autores, na sociedade atual “as classes sociais [são] caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e por disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la.” (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 113).

No Brasil, como já apontara Sérgio Buarque de Holanda (2006, p. 126-128, 169-171) no clássico *Raízes do Brasil*, a educação superior tem início cerca de dois séculos depois de ocorrer com as colônias espanholas. Cursos de Direito, Medicina e Engenharia só vieram a existir em nosso País a partir do século 19, como resultado da vinda da família real portuguesa, acossada pelas tropas de Napoleão. Mesmo assim, mais do que o preparo para o exercício das profissões “liberais”, tais cursos funcionavam como condição para acesso a cargos públicos que garantiam segurança financeira, além de prestígio social. A esses cursos acorriam, sobretudo, filhos dos grandes proprietários rurais, que além de elite econômica constituíam também a elite política, detentora do poder.

Em uma conferência pronunciada no Clube de Engenharia, publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1957, Anísio Teixeira apresenta um quadro da educação brasileira que nos auxilia muito a compreender o que se passa hoje, embora transcorrido mais de meio século. No período de nossa história que vai da Proclamação da República à Revolução de 30, Teixeira (1957, p. 16-17) assinala que “o sistema educacional da elite brasileira [...] era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, [...] seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderia estes poucos alunos dirigir-se às escolas normais e técnico-profissionais, estas mantidas, em quase totalidade, pelo poder público e, portanto, gratuitas”. E conclui: “Com estas escolas, por assim dizê-lo, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite.”

Na análise que se segue nesse artigo, Anísio Teixeira destaca a necessidade de se construir uma educação básica de qualidade extensiva a toda a população, de modo a atender às demandas de uma nova sociedade industrial que se impunha, em contraposição à sociedade agrária brasileira tradicional. Não é isso que o autor vai constatar decorrido um quarto de século no País, após a Primeira República. As demandas para “atender aos filhos dos ‘pobres envergonhados’ em que se transformou a elite rural do país” (Teixeira, 1957, p. 20-21), bem como as novas camadas médias urbanas, criaram fortes pressões para a expansão do ensino superior gratuito, justamente para os filhos das famílias que tinham condições de pagar por tal estudo, em detrimento de uma educação básica de caráter democrático que viesse atender à população em geral. Num período de oito

anos, do final da década de 40 e metade de 50, a cota para as despesas com o “ensino elementar” diminuiu, enquanto a cota destinada ao ensino superior mais que dobrou. Para Teixeira (1957, p. 19), isto demonstra “a exacerbação da tendência [...] de buscar a classe superior do País obter a sua educação à custa dos cofres públicos”, levando com ela, a partir desse período da história, a “classe média”.

As grandes mudanças por que passou o País a partir de então resultaram no Brasil de hoje, uma sociedade urbana e industrial. Contudo, no alvorecer do século 21, Pochmann e Amorin (2003, p. 9), no *Atlas da Exclusão Social no Brasil*, sustentam, a partir de indicadores construídos com base em dados oficiais, que “século após outro, décadas e mais décadas e o problema da exclusão social no Brasil continua presente, a despeito de sua gravidade e das suas consequências para grande parcela da população brasileira.” A industrialização ocorrida dentro de “um padrão imitativo de consumo” não foi capaz de superar a dependência e “terminou por reforçar o elitismo e a exclusão social”. As grandes propriedades rurais, outrora latifúndios muitas delas, transformaram-se no “agronegócio” igualmente monocultor e voltado para o mercado externo. Afirmam os autores (2003, p. 21) que no “mapa-síntese da geografia nacional de exclusão social [...] sobressai a constatação de que, ao longo do território do quinto maior país do mundo, há alguns ‘acampamentos’ de inclusão social em meio a uma ampla ‘selva’ de exclusão que se estende por praticamente todo o espaço brasileiro.” Contudo, esses ‘acampamentos’ de inclusão localizados sobretudo na região centro-sul, “mais do que um sinal de progresso, são a marca do ‘esgarçamento’ do tecido social” (Pochmann; Amorin, 2003, p. 26). De sorte que, concluem os autores, ao iniciar um novo milênio, “o Brasil continua a se equilibrar sobre uma frágil base como nação”.

Chegamos a 2011 como a sétima economia do planeta. Nesse período, vivemos por quase um quarto de século sob um governo militar, cujos sinais ainda hoje se fazem sentir, não obstante decorrido quase igual período de governo democrático. Nessa mesma época, o índice de Gini, utilizado para medir a distribuição de riqueza, aponta o Brasil como uma das sociedades de maior concentração de riquezas no planeta, num valor nunca abaixo de 0.50, persistente em diferentes décadas. Igualmente, a concentração da propriedade fundiária atravessa decênios num valor nunca inferior a 0.80, em que 1.0 indica a concentração absoluta. É um indicador quantitativo que, contudo, exprime baixa qualidade de vida de grandes contingentes da população brasileira que se espremem nos cubículos das metrópoles urbanas ou nas tendas improvisadas como residências nos acampamentos dos sem-terra.

Da mesma forma, as mudanças no ensino superior também foram enormes. Dias Sobrinho e Brito (2008, p. 487-507) delineiam um quadro atual preciso desse nível de ensino no Brasil e constataam o enorme crescimento a partir dos anos 70, destacando que ele vem dando-se, sobretudo, com o setor privado, mediante a multiplicação de instituições isoladas, tendendo atualmente a um processo de concentração, formação

de grandes conglomerados empresariais voltados ao ensino superior, com operações na bolsa de valores; esse nível de ensino se transforma progressivamente, no Brasil, em mercadoria. Amplia-se enormemente a matrícula, principalmente nos cursos noturnos, abrindo passagem para o ensino superior a estratos socioeconômicos mais baixos da população brasileira. Em pouco mais de uma década, entre 1996 e 2008, a matrícula nesse nível de ensino mais que triplicou: de 1.868.529 para 5.808.017. Não obstante o crescimento do ensino superior no Brasil, dificilmente poderíamos afirmar que essas mudanças tenham alterado substancialmente o quadro traçado por Anísio Teixeira há mais de meio século, sobretudo no aspecto referente a quem tem acesso a esse nível de ensino. A universidade pública gratuita, com qualidade de ensino, ainda constitui a forma privilegiada de ingresso de estudantes oriundos dos estratos médios e altos da população brasileira, principalmente em relação aos cursos que permitem alcançar as posições de maior prestígio, renda e poder nas hierarquias ocupacionais do mundo do trabalho.

Movimentos sociais do campo no Brasil e pressão por educação superior

Numa outra linha paralela à evolução da educação em nosso País, está a história dos movimentos sociais. Rocher (1971, p. 38) entende como "movimento social uma organização nitidamente estruturada e identificável, que tem como finalidade explícita agrupar membros em vista da defesa ou da promoção de certos objetivos precisos, geralmente com uma conotação social." Caracteriza-se pelo seu caráter reivindicativo, pelo sentimento de exclusão ou necessidade de afirmação referente a questões importantes assim consideradas pelos participantes do movimento. Na história do Brasil, tais movimentos foram e continuam a ser manifestações de uma sociedade excludente, que coloca à sua margem grandes contingentes, privando-os dos benefícios gerados socialmente. Para citar exemplos significativos dos movimentos sociais no Brasil, recorrendo a Queiroz (1965, p. 203-219, 246-260), vamos localizar no início da Primeira República dois acontecimentos de notável expressão política na história do País, em duas regiões opostas do ponto de vista geográfico, bem como, e, sobretudo, do ponto de vista econômico. No interior da Bahia, assistimos à Guerra de Canudos, que aniquila a comunidade liderada pelo místico Antônio Conselheiro, a pretexto de constituir ameaça à República. Cerca de meia década depois, na divisa do Paraná com Santa Catarina, a Guerra do Contestado esmaga um movimento de natureza religiosa cujos integrantes constituíam em grande parte, como no caso anterior, os deserdados da República há pouco inaugurada.

Com o desenvolvimento urbano e a industrialização, movimentos operários e, posteriormente, estudantis entram em cena numa atuação crescente de pressão sobre o Estado, que vem a culminar no golpe militar

de 1964; na base de todos esses fatos está a exclusão social, marca da sociedade brasileira. Passado o período do governo militar, ressurgem com força os movimentos sociais.

Embora a sociedade brasileira tenha se firmado como uma sociedade urbano industrial, surgem os movimentos sociais dos excluídos da terra, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que apresenta grande estruturação com um forte quadro de lideranças. Não só a pressão pelo acesso à terra constitui motivo de luta deste movimento, mas também a pressão por educação. A ele se agregam outros movimentos sociais do campo, tais como: Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF), Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Feraesp) e Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (Omaquesp).

Pode-se dizer, portanto, que, no atual cenário das forças sociais que definem (ou contribuem para definir) os rumos da educação no Brasil, novos protagonistas entraram em cena: os movimentos sociais do campo. No ensino superior, essa presença, por que não dizer pressão, se faz sentir junto a universidades públicas. Geografia, Pedagogia e Agronomia são alguns exemplos de cursos em andamento atualmente no Estado de São Paulo cujos estudantes são assentados da reforma agrária.

Um caso especial reflexo dessa pressão dos movimentos sociais do campo sobre a universidade é o curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia em Sistemas Rurais Sustentáveis, atualmente em andamento na Universidade Federal de São Carlos, no *Campus* de Sorocaba. Caso especial, porque esse tipo de curso tem um custo elevado, caracterizado como um dos bastante demandados pela "classe média" urbana na sua trajetória pela busca de formação superior. É uma experiência que traz sentido emblemático de um rumo diferenciado que pode estar se iniciando para a universidade pública brasileira: receptividade a outras camadas da população excluídas da educação de qualidade, da educação superior. Tal mudança que se vislumbra é algo que se soma à política de ações afirmativas implementada pelo governo federal nos últimos anos, que objetiva assegurar oportunidade de acesso à universidade de estudantes oriundos da população negra, indígena e, no caso, dos assentados da reforma agrária.

Dado o forte significado político e educacional deste curso de Agronomia destinado a assentados da reforma agrária, procuraremos apresentar com certo detalhe o processo de construção da proposta pedagógica e de gestão, bem como os aspectos principais que definem essa proposta como inovadora, os quais são: como nasceu a proposta; a agricultura e o meio ambiente; a agricultura familiar no Brasil; em busca de uma nova proposta de agricultura sustentável; o marco conceitual da agroecologia; a proposta pedagógica do curso de Agronomia para os assentados; as formas de gestão e acompanhamento do curso; e, finalmente, os impactos deste.

Histórico do curso de Agronomia para assentados da reforma agrária

A proposta deste curso nasceu do Seminário Universidade e Reforma Agrária, em junho de 2006, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do qual participaram representantes dos movimentos sociais do campo no Estado de São Paulo, sendo eles: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF), Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Feraesp) e Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (Omaquesp), bem como Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Regional de São Paulo, órgão responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Decidiu-se pela efetivação de dois cursos: Pedagogia e Agronomia, realizados, respectivamente, em São Carlos e no *Campus* de Sorocaba. Merece destaque a participação dos movimentos sociais nas discussões que definiram os princípios, os objetivos e as bases metodológicas e de gestão do curso.

O curso de Agronomia busca oferecer qualificação profissional diferenciada que contemple a interação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e maior integração entre a UFSCar e o universo dos agricultores familiares assentados no Estado de São Paulo. A proposta leva em consideração as características e especificidades ecológicas e edafoclimáticas e a realidade sociocultural e econômica dos assentamentos. A delimitação, abrangendo apenas o Estado de São Paulo, atendeu à demanda dos movimentos sociais.

O curso foi concebido de forma a garantir a formação de agrônomos com um perfil profissional que os habilite a analisar criticamente as situações e a repensar as formas de interação da agricultura com a realidade na qual está inserida, com ênfase no segmento da agricultura familiar, contribuindo para a equidade na distribuição da renda, a valorização das culturas locais e o respeito ao meio ambiente.

Poucos são os esforços na formação de profissionais com um conteúdo técnico-científico que trabalhe com a perspectiva da construção de um novo modelo de desenvolvimento agrícola sustentável, no âmbito dos sistemas produtivos individualmente, das comunidades e das organizações representativas da agricultura familiar.

O marco referencial da agroecologia

A elaboração da proposta do curso se deu a partir da *problematização* da agricultura contemporânea, que está vivenciando uma crise sem precedentes, pois a forma pela qual tem sido orientada acarreta sérios impactos sociais e ambientais em âmbito mundial. O problema mais preocupante atinge países como o Brasil, também considerado país “emergente”, devido à transferência linear para as regiões tropicais e

subtropicais de um padrão tecnológico com uso de capital intensivo, gerado para realidades temperadas e frias.

Entre os problemas creditados ao setor agrícola em países como o Brasil, estão o aumento da dependência e a perda de eficiência energética, o desflorestamento e a perda de biodiversidade, a redução da variabilidade genética e a susceptibilidade às pragas das espécies melhoradas para altas produtividades, as doenças e os estresses ambientais, a degradação dos recursos florestais e edáficos pelo manejo inadequado, os desequilíbrios biológicos e ecológicos resultantes da monocultura e do uso de agroquímicos, a poluição do ambiente, dos alimentos e do ser humano por agrotóxicos e, finalmente, a concentração de terra, renda e meios de produção com a desigual apropriação da riqueza gerada pelo setor.

Tal situação tem motivado a busca de novos entendimentos e concepções na investigação agrônômica e na condução dos processos produtivos agrícolas, por meio de enfoques e métodos mais abrangentes que propiciem o entendimento do todo, campo em que se insere a abordagem sistêmica, holística, a busca da inter e da transdisciplinaridade. Trata-se, pois, da construção de outro *referencial técnico-científico* enquanto base para ação.

O que se vem tornando cada vez mais claro é que um referencial conceitual e analítico cartesiano e reducionista se mostra limitado e insuficiente na determinação das causas e na identificação das alternativas de superação dos crescentes problemas produtivos agrícolas e dos impactos negativos gerados pelo setor. Nessa esfera, a agroecologia pode dar uma expressiva contribuição enquanto uma área da ciência que utiliza referencial teórico e conceitual fundamentado na abordagem sistêmica, buscando entender e analisar a agricultura como um todo (Altieri, 1989, p. 42).

A agroecologia é definida como:

A disciplina científica que enfoca o estudo da agricultura sob uma perspectiva ecológica e com um marco teórico cuja finalidade é analisar os processos agrícolas de forma abrangente. O enfoque agroecológico considera os ecossistemas agrícolas como as unidades fundamentais de estudo; e, nestes sistemas, os ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são investigadas e analisadas como um todo. (Altieri, 2004, p. 23).

Assim, a agroecologia requer um enfoque sistêmico, que é uma decorrência e ao mesmo tempo faz parte dessa nova visão que se pretende construir a respeito da agricultura. Um sistema pode ser definido como um "conjunto de componentes físicos, um conjunto ou coleção de coisas, unidas ou relacionadas de tal maneira, que formam e atuam como uma entidade, um todo" (Becht, 1974, p. 579). Tal conceito embute dois aspectos fundamentais a qualquer sistema que se pretenda estudar: estrutura e função. A primeira está relacionada com o arranjo dos componentes do sistema e a segunda com a atuação dele. A função de um sistema sempre se define em termos de processos e está relacionada com o de receber entradas e produzir saídas (Gliessmann, 2000, p. 343). A noção

fundamental é a totalidade do sistema e também o complexo dos fatores físicos formando o que chamamos de bioma, em sentido lato, os fatores do *habitat*. Os sistemas assim formados, do ponto de vista da ecologia, são as unidades básicas da natureza na superfície terrestre.

A par da problemática da agricultura em geral, a agricultura convencional nos trópicos configura uma conjuntura em que a degradação socioambiental se tornou evidente. Em decorrência disso, a preocupação com a sustentabilidade passou a ocupar lugar central nos debates contemporâneos, assim como a busca de alternativas que propiciem a superação das desigualdades sociais e da degradação dos recursos naturais.

Na realidade brasileira, o sistema educacional vigente, em geral, oferece uma formação profissional voltada ao atendimento de um mercado de trabalho determinado pelo padrão tecnológico hegemônico e pelos segmentos empresariais e comerciais. Nesse círculo vicioso, os agricultores estão cada vez mais inseridos em um processo de relações de troca bastante desigual com os capitais industrial, comercial e financeiro, de forma subordinada, resultante do modelo tecnológico hegemônico, que amplia a dependência da agricultura de energia externa.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, e de forma mais expressiva com o advento da chamada "Revolução Verde", o setor produtivo agropecuário de muitos países sofreu transformações estruturais expressivas. Tal orientação busca o aumento da produção e da produtividade por meio da manipulação genética e da artificialização do processo produtivo pelo uso de agroquímicos (fertilizantes de síntese e agrotóxicos) e energia externa, desprezando-se os saberes historicamente acumulados pelos agricultores. Estes adequaram seus sistemas produtivos a cada realidade específica local, adaptando-os a condições adversas, mediante um processo empírico de tentativa e erro, gerando sistemas de cultivo que permitiram o crescimento das populações e o desenvolvimento de sociedades complexas segundo a disponibilidade de recursos locais.

Particularmente no âmbito da agricultura familiar, esses impactos foram expressivos: concentração de renda em detrimento do pequeno produtor, redução significativa das ocupações no campo com a intensificação da mecanização dos processos produtivos, queda do preço dos produtos recebido pelo agricultor e crescente endividamento do produtor e, por fim, a evasão da grande maioria dos jovens do meio rural.

A agricultura familiar tem grande importância no cenário socioeconômico brasileiro, por sua capacidade tanto de absorção de mão de obra como de produção, especialmente de alimentos básicos. No início desta década, cerca de 85% das propriedades rurais do Brasil pertenciam a famílias. Existiam mais de 4,5 milhões de estabelecimentos agrícolas familiares no País, envolvendo um universo de 13,8 milhões de pessoas. Esses estabelecimentos produziam mais de 60% dos alimentos consumidos no Brasil, empregavam 77% do total de pessoal ocupado na agricultura e eram responsáveis por 38% do valor bruto da produção agropecuária nacional.

Se, de um lado, a agricultura convencional tende a produzir a insustentabilidade, de outro, os assentamentos de reforma agrária que

não redefinirem suas estratégias de organização da produção estarão caminhando nessa mesma direção. Isso reforça a necessidade de uma política educacional voltada para a qualificação específica em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis.

Focalizando nossa atenção nos assentamentos de reforma agrária existentes hoje no Estado de São Paulo, temos o seguinte quadro: no início de 2007, a reforma agrária estava presente em 76 municípios desse Estado, com 209 projetos de assentamentos instalados em diversas regiões e em diferentes estágios de desenvolvimento. Ao todo, são 12.457 famílias vivendo em assentamentos, o equivalente a mais de 43 mil pessoas, entre homens, mulheres, jovens e crianças, que, além da possibilidade de inserção social e exercício da cidadania, passaram a contribuir para o desenvolvimento rural desse Estado. As famílias assentadas em projetos criados e administrados pelo Incra – em áreas desapropriadas, públicas da União ou adquiridas pelo Decreto nº 433/1992 – e pela Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) – em áreas devolutas e públicas estaduais – estão, em sua maioria, na região de Pontal e Araçatuba (45% e 18%, respectivamente) (Brasil, 1992).

Com a comprovação da insustentabilidade do padrão tecnológico atual, novos marcos conceituais e operacionais passaram a ser construídos, visando melhor clarear e fundamentar propostas que apontem para a consecução de processos de produção agrícola sustentáveis. Tal construção tem ocorrido na esfera dos conceitos, das diretrizes, dos objetivos e dos princípios, buscando abranger as dimensões social, ecológica, energética e econômica da sustentabilidade (Altieri, 1989, p. 207).

O quadro aqui delineado da agricultura familiar e o novo paradigma da sustentabilidade que necessariamente deverá orientar as práticas produtivas colocam a necessidade de formação de profissionais capazes de atuar nessa direção, ou seja, estabelecem a demanda de formação de um profissional com outro perfil.

O perfil do profissional que tomamos como referência segue aquilo que a UFSCar (2008) define no seu documento “Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar”, coerente com as mudanças e o ritmo destas nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, ele deve ser uma pessoa “capaz de aprender de forma autônoma e contínua” (UFSCar, 2008, p. 5), articulado com as fontes geradoras de pesquisas e informações. Talvez seja essa a marca mais proeminente do profissional nos dias de hoje, qualquer que seja sua área de atuação. Aspectos mais específicos desse perfil indicam que esse indivíduo deve estar apto a “produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos” (p. 7), bem como “empreender formas diversificadas de atuação” (p. 9), agindo “inter/multi/transdisciplinarmente” (p. 11), rompendo barreiras que isolam o saber profissional.

Esse perfil destaca uma dimensão fortemente ética do agir profissional ao sinalizar que “deve pautar-se na ética da solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional” (p. 17), buscando “maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente” (p. 19). Trata-se de formar

um indivíduo que não apenas atenda às demandas socioprofissionais da sociedade brasileira, com ênfase nas áreas de reforma agrária, mas também caudatário de valores que estão na base da construção de uma sociedade democrática e mais justa. Como tal, deverá atuar tendo como horizonte maior de sua ação uma visão planetária de compromisso “com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida” (p. 13).

Para tanto, esse profissional deverá apresentar um conjunto de competências. Competência (Ramos, 2001, p. 71-89) é aqui definida como “a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto”, capacidade de enfrentamento de “situações e acontecimentos próprios de um campo profissional”. A noção de competência refere-se a conhecimentos que “não se limitam ao nível de sua aplicabilidade” e pressupõe, também, “um exercício reflexivo” em “que o sujeito mobilize suas aprendizagens em favor das situações” e seu enfrentamento, ou seja, tais competências deverão expressar um conjunto de conhecimento tecnológico de forte base científica.

Matriz curricular do curso de Agronomia para assentados da reforma agrária

Os grupos de conhecimentos discriminados a seguir abrangem o que está sendo considerado neste curso de Agronomia como o repertório básico para que o estudante desenvolva, ao longo de sua formação, as competências e habilidades previstas.

Esses conhecimentos encontram-se organizados em cinco grupos conceituais e em um grupo de atividades integradoras: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Recursos Naturais; Produção Animal, Vegetal e Agroecologia; Engenharia Agrícola e Tecnologias; Atividades Integradoras.

Segue abaixo a caracterização de cada um desses grupos, destacando as questões/conteúdos que devem contemplar dentro da proposta pedagógica e a relação das disciplinas componentes de cada um.

Ciências da Natureza e Matemática

Estão relacionadas a diferentes áreas do conhecimento cujos conteúdos abordarão aspectos/questões básicas indispensáveis para a apropriação e produção dos saberes necessários à formação do agrônomo. Fazem parte deste grupo de conhecimento disciplinas/atividades curriculares cujos conteúdos se relacionam à física, química, matemática e biologia. A partir desses conteúdos, os estudantes deverão se apropriar de um conjunto de conhecimentos e práticas que subsidiam e fundamentam a compreensão de outros fenômenos e processos que configuram a especificidade da área de agronomia e que pressupõem outras abordagens científicas. Este conjunto

de disciplinas funciona como uma introdução aos elementos conceituais e metodológicos, base de todo e qualquer conhecimento científico.

Ciências Humanas (CH)

A área de Ciências Humanas, com especial destaque a socioeconomia, tem como objetivo contribuir para a formação do estudante no que se refere às dimensões sociopolíticas e econômicas de sua prática profissional e inclui questões básicas da filosofia da ciência trabalhadas numa perspectiva desmistificadora do conhecimento científico, reconhecendo as inter-relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade. Aspectos cruciais da sociologia possibilitarão o reconhecimento das especificidades da organização sociopolítica e das relações de poder e dominação no meio rural. Este conjunto de disciplinas deverá habilitar o estudante a desenvolver uma reflexão teórica do processo histórico, para elaboração de uma matriz de análise socioeconômica e política determinante na interpretação da dinâmica atual do modo de produção capitalista, bem como desenvolver cenários e análises de conjuntura socioeconômica e política. Parte-se da premissa de que o processo de construção da sustentabilidade do assentamento de reforma agrária passa também pela apropriação das ferramentas de gestão utilizadas pelas empresas na atualidade, que devem contemplar adaptações necessárias à realidade das pequenas produções rurais, indo além da produção familiar voltada para a subsistência e buscando profissionalizar as famílias assentadas para produção fortemente voltada ao mercado consumidor. Tem-se como meta apoiar, em termos práticos, os agricultores quanto à diferenciação, diversificação e agregação de valor, industrialização e comercialização direta dos produtos e serviços, formação de grupos informais, associações e cooperativas, organização de cadeias produtivas solidárias e formação de redes de cooperação. Este conjunto de conhecimentos contribui, também, para melhores relações interpessoais.

Recursos Naturais (RN)

Neste eixo de conhecimentos, são analisados os fatores bióticos e abióticos que compõem as paisagens e o ambiente, mediante metodologias e práticas de interpretação desse ambiente a partir de seus principais componentes estruturantes. Dentro do conjunto de disciplinas propostas, são apresentados dois blocos interdependentes: I) Disciplinas de Diagnose e Práticas Metodológicas, que têm como meta capacitar os alunos na interpretação dos aspectos básicos que constituem a paisagem agrícola e a experimentação de métodos de análise desses diferentes componentes e suas inter-relações; e II) o bloco referente a Disciplinas envolvendo Manejo e Conservação, nas quais serão apresentadas teorias que habilitam o aluno a discutir de forma crítica e propor projetos e programas de manejo e conservação nos ambientes agrícolas.

Produção Animal, Vegetal e Agroecologia (Pava)

Este bloco de disciplinas abrange as temáticas relativas à produção vegetal e animal, orientadas segundo os princípios agroecológicos, na perspectiva da sustentabilidade em tal atividade antrópica. Trabalhar-se-ão os conhecimentos e os princípios da ecologia passíveis de ser apropriados na condução dos agroecossistemas, as estratégias de manejo e conservação dos recursos naturais que prescindam da técnica, os processos e insumos agressivos ao ambiente e ao ser humano e a condução dos sistemas produtivos com base nas distintas realidades ecológicas e socioeconômicas, em suas dimensões vegetal e animal.

Engenharia Agrícola e Tecnologias (EAT)

Tal campo reúne as disciplinas afins às temáticas relativas aos campos da engenharia que são demandados na condução da produção agrícola, nas esferas da mecânica, construções, benfeitorias e instalações, eletricidade, hidráulica e obras de infraestrutura. Integra também tal escopo a disciplina de recuperação de áreas degradadas.

Integradoras (INT)

O eixo destas disciplinas constitui um dos mais importantes elementos didático-pedagógicos do projeto na busca de uma formação integrada, na perspectiva do conhecimento em rede. Elas ajudarão a efetivar o uso da pesquisa como norteadora do curso. Nesse processo, partindo da realidade local dos assentamentos, os estudantes terão elementos para aprofundar a reflexão e a sistematização no desenvolvimento da monografia, uma das principais ferramentas de avaliação do curso. As disciplinas deste eixo foram estruturadas de modo a permitir o diálogo com os conteúdos específicos na elaboração e discussão coletiva de ferramentas, metodologias e referenciais teóricos usados na construção da pesquisa e na apresentação dos seus resultados. Para tanto, trabalha-se inicialmente com elementos básicos que levam a essa sistematização, como a Leitura e Produção de Textos e os enfoques sistêmico e dialético dentro da Metodologia de Pesquisa; o diagnóstico do contexto e a apresentação de resultados parciais nos seminários coletivos; a Leitura e Produção de Textos Científicos num estágio mais avançado; e a consequente apresentação da monografia final estruturada nos seminários coletivos.

Abordagem metodológica do curso

Concebida a proposta de curso a partir da realidade já referida e do paradigma de sustentabilidade, uma nova abordagem metodológica se

impõe para o desenvolvimento do curso. O marco metodológico mencionado abrange duas dimensões distintas, mas que se completam: a dimensão pedagógica e a dimensão da gestão do curso.

– *Dimensão pedagógica*

A dimensão pedagógica se fundamenta numa abordagem construtivista, que revela todos os participantes de um processo pedagógico como sujeitos atuantes, que têm conhecimentos, são capazes e se educam mutuamente. Embora com papéis específicos e diferenciados, professores, estudantes, organizações ou comunidades educam-se num processo coletivo de construção, troca e aquisição de conhecimentos, a partir do que cada um já sabe e do conhecimento científico já sistematizado, em diálogo com as práticas cotidianas dos próprios sujeitos.

Em todos os tempos e espaços, serão envidados esforços na concretização de uma abordagem na qual os diversos conhecimentos dialoguem e os sujeitos qualifiquem sua práxis. Embora tenham características específicas, esses tempos e espaços estão inter-relacionados e têm um papel importante no desenvolvimento de projetos que contribuam para as evoluções individual e social do estudante, as quais se condicionam mutuamente, e de suas comunidades de origem.

Além das atividades presenciais, o estudante desenvolverá – sempre mediante orientação – diagnósticos, pesquisas, elaboração e execução de projetos em sua propriedade e/ou comunidade, nos quais serão orientados, acompanhados e avaliados pelos professores, monitores e colaboradores da iniciativa.

O curso possibilitará aos participantes estudar, pesquisar e desenvolver projetos e práticas que lhes permitam o domínio de fundamentos, princípios e bases científicas seguras para atuarem em diferentes instâncias: nos sistemas produtivos, nas comunidades e organizações da agricultura familiar (grupos, associações, cooperativas e sindicatos) e no campo das políticas públicas.

Visando atingir o perfil profissional desejado, esse projeto adota uma estrutura curricular que viabiliza uma relação permanente entre instituição de ensino, educando e comunidade, articulando (e valorizando) o saber acadêmico historicamente acumulado com o saber popular e empírico dos sujeitos locais.

As ações de ensino serão desenvolvidas na perspectiva da interdisciplinaridade, articuladas com as atividades de pesquisa e extensão, numa concepção de construção do conhecimento em “rede”, em que a disciplina é um ponto constitutivo dessa rede, não um fim em si mesma.

Uma estratégia a ser adotada, visando à integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão, é o regime de alternância, no qual os educandos dedicarão uma parte de seu tempo escolar às atividades didáticas presenciais e outra parte a trabalhos em seus agroecossistemas e/ou junto à sua comunidade de origem, contemplando os aspectos produtivos, tecnológicos e político-organizacionais.

Como a evolução individual e a grupal se condicionam mutuamente, o aspecto fundamental da metodologia proposta é a garantia de atividades individuais, em pequenos grupos e em grupos maiores para estudo, elaboração, pesquisas e práticas. Essas atividades complementares são importantes frente à orientação desejada na construção e organização do conhecimento. Os tempos e os espaços coletivos possibilitam a troca, o debate, o contraditório, a interação, a cooperação e o exercício da liderança e da democracia.

Os tempos e os espaços individuais possibilitam a reflexão e a observação de fenômenos de interesse particular, o desenvolvimento do potencial pessoal e o processo individual de sistematização e (re)organização dos conhecimentos, o que qualificará ainda mais a participação de cada um no grupo e no processo do curso, desencadeando um círculo virtuoso de aprendizagem.

O papel do curso, nesse sentido, é promover e orientar vivências individuais e grupais, garantindo a inter-relação entre os processos pessoais e coletivos em torno de um projeto pedagógico coerente, que respeite e valorize os saberes individuais e contribua na organização dos diversos conhecimentos do grupo, aprofundando-os, problematizando-os, ampliando-os e reelaborando-os, quando necessário, a partir de bases mais sólidas de conhecimentos.

Esses tempos e espaços diferenciados visam, ao mesmo tempo, garantir o desenvolvimento da individualidade e da coletividade, produzindo comportamentos, atitudes, conceitos e valores importantes para a atuação do futuro profissional que, desde seu ingresso no curso, vivencia a experiência de ser um agente de desenvolvimento sustentável e de atuar cooperativamente, assumindo seu papel no grupo.

Além das atividades presenciais, o estudante é estimulado e orientado na realização de diagnósticos, pesquisas, elaboração e execução de projetos no assentamento, atividades em que serão orientados, acompanhados e avaliados pelos professores, monitores e colaboradores da iniciativa. Deverão ser criadas condições necessárias para que professores acompanhem, periodicamente, os trabalhos dos educandos em seu tempo-comunidade.

Dentro dessa perspectiva, possibilitar-se-á uma relação mais permanente entre instituição de ensino, educando e comunidade, articulando os saberes acadêmicos historicamente acumulados com os saberes populares dos sujeitos locais.

Assume-se, também, o diagnóstico como elemento que introduzirá o estudante na prática do planejamento e da gestão, aspecto a ser abordado de forma recorrente no decorrer do curso.

– Dimensão da gestão do curso

A outra importante dimensão metodológica do curso refere-se à gestão, lembrando aqui o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB – Brasil, 1996), no seu art. 3º, quanto ao princípio de “gestão democrática do ensino público”. A coordenação deste curso é feita com base no que define a Portaria GR nº 662/03 (UFSCar, 2003) e nas diretrizes que determinam as atribuições do coordenador e do Conselho de Curso da UFSCar. Essas diretrizes estabelecem uma coordenação colegiada, composta por representantes dos discentes e por professores de diferentes áreas do conhecimento, as quais incluem um leque de disciplinas afins.

Tal coordenação estimula a participação efetiva desses diferentes segmentos, sendo que as reuniões do Conselho de Curso se constituem como um foro de debate referente às questões do curso, promovendo a divulgação de informações, as discussões sobre os objetivos do curso e das disciplinas e a implementação dos planos de ensino, bem como a inter-relação das disciplinas entre si, de modo que a visão de conhecimento como rede se torne operacionalizável.

O Conselho do Curso é composto por cinco docentes e um representante discente por turma, com direito a voto, e pela secretaria da coordenação, sem direito a voto. Cada professor representa um dos seguintes núcleos de conhecimento da Agronomia: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Recursos Naturais; Produção Animal, Vegetal e Agroecologia; Engenharia Agrícola e Tecnologias. Os docentes que compõem o Conselho e seus suplentes são indicados por seus pares para mandato de dois anos e os representantes discentes e seus suplentes são eleitos por seus pares para mandato de um ano. O coordenador e o vice-coordenador são eleitos, de forma paritária, por dois conjuntos de votantes, sendo o primeiro formado pelos professores e servidores técnico-administrativos e o segundo pelo pessoal discente; os mandatos são de dois anos.

A Coordenação do Curso se dá também por uma Direção Colegiada composta por 15 membros, sendo cinco docentes da UFSCar, quatro representantes dos discentes, um representante de cada um dos Movimentos Sociais (MST, FAF, Feraesp e Omaquesp) e um do Incra. Essa Coordenação funciona de modo não oficial, como uma estratégia para manter a participação efetiva de diferentes instituições (UFSCar, Incra/Pronera) e movimentos sociais.

Uma equipe de três monitores é responsável pelo acompanhamento dos educandos em seu tempo-comunidade, monitorando-os e orientando-os, em uma ação integradora dos tempos presenciais e comunitários. Os monitores acompanham as atividades presenciais e a construção dos projetos individuais a serem realizados nas comunidades e nos sistemas produtivos, os quais virão a embasar as monografias finais. Cada monitor é responsável por aproximadamente 17 estudantes no tempo-comunidade divididos nas diferentes regiões do Estado, assessorando-os e informando os professores e o coordenador do curso sobre o andamento dos trabalhos de campo.

Andamento do curso e lições aprendidas

Em março de 2011 o curso alcançou a metade do seu trajeto, previsto para um período de cinco anos. Nesse percurso, muitas dificuldades

foram e estão sendo enfrentadas: estrutura física, financiamento, formas de gestão acadêmica e outras. Contudo, dentro dos marcos definidos no projeto-pedagógico aqui delineados, alguns aspectos já podem ser apontados como indicadores positivos desse processo. Primeiramente, a desistência pode ser considerada baixa: dos 60 aprovados, decorrida a metade do curso, 9 desistiram, permanecendo hoje uma turma com 51 estudantes; uma taxa de desistência pequena, dadas as condições em que opera o curso – são enormes as dificuldades de transporte dos estudantes, oriundos de todos os pontos do Estado de São Paulo; a especificidade da trajetória escolar desses alunos, muitos deles com precária formação escolar de grau médio; e a infraestrutura de alojamento e alimentação que requer contratação terceirizada de serviços. Acrescente-se a isso o fato de que a frequência às aulas em tempo integral por um período superior a três meses impede que o estudante se dedique ao seu lote de terra, muitas vezes com sérios prejuízos para a manutenção do aluno e de sua família. A persistência do estudante com esse perfil social no curso revela que é possível, dadas as condições de apoio que a universidade deva cumprir, que pessoas que jamais poriam o pé em qualquer curso superior tenham acesso e permanência a uma educação de qualidade.

Outro aspecto que cumpre aqui registrar diz respeito aos impactos do curso. Essa questão deverá receber maior atenção da Coordenação mediante um acompanhamento mais sistemático até o final do curso, quando se completará a trajetória acadêmica do estudante. Contudo, já se podem perceber alguns sinais indicativos desses impactos. Um deles refere-se a um projeto de desenvolvimento de sistemas agroflorestais em desenvolvimento na região do Pontal do Paranapanema, do qual participam estudantes deste curso de Agronomia. São oportunidades de inserção profissional que se abrem para pessoas que, nas condições que configuram a sociedade brasileira atual, de extrema concentração, jamais teriam essas chances. Outro ponto refere-se a projetos de produção e de assistência técnica a comunidades de assentados que estão sendo elaborados por estudantes do curso e deverão iniciar seu desenvolvimento no decorrer deste, continuando após seu término. Do total de 51 estudantes, 10 são bolsistas e estão envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão, com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC). São projetos que, no seu âmbito, alterarão substancialmente as técnicas e os modelos de produção em busca de uma produção sustentável, baseada no paradigma da agroecologia, articulada a cadeias produtivas que fortaleçam a agricultura familiar.

Considerações finais

Este curso de Agronomia para assentados da reforma agrária demonstra que é possível que pessoas com uma trajetória social

diversa daquela que vem constituindo tradicionalmente os discentes das universidades públicas ingressem e permaneçam com qualidade nelas. Esse fato põe em questão o argumento do mérito acadêmico proporcionado pelos vestibulares, o qual tende a confirmar a hipótese de Bourdieu e Passeron sobre a seletividade social, apontando na direção de que as formas de acesso à universidade pública se voltam mais para perpetuar as desigualdades sociais do que para a seleção dos mais competentes. Essa é uma questão polêmica, sem dúvida, que não permite conclusões apressadas. De qualquer modo, a experiência deste curso de Agronomia para assentados da reforma agrária fortalece a convicção de que é necessário repensar e, mais do que isso, redefinir os critérios de acesso ao ensino superior público e as formas de apoio ao estudante. Estaríamos, nesse caminho, retomando a trilha apontada pelo educador Anísio Teixeira na busca da democratização da educação superior. Nesse sentido, é possível perceber que novos rumos estão abrindo-se nessa direção: o poder público está atuando, a universidade pública está movendo-se.

Referências bibliográficas

ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*. Tradução de Patrícia Vaz. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. 240 p.

_____. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, 117 p.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. *Decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992*. Dispõe sobre a aquisição de imóveis rurais, para fins de reforma agrária, por meio de compra e venda. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0433.htm>.

BECHT, G. Systems theory: the key to holism and reductionism. *Bioscience*, v. 24, n. 10, p. 579-596, 1974.

BOURDIEU, Pierre Félix; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. Estresse ambiental nos trópicos: um problema agravado pelo homem?. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL

SOBRE ESTRESSE AMBIENTAL, 1995. Belo Horizonte. *O milho em perspectiva*. Belo Horizonte: Embrapa/CNPMS – CYMMIT/UNDP, 1995. p. 43-49.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, SP: Uniso, v. 13, n. 2, jun. 2008.

GLIESSMAN, Stephen, *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Tradução de Maria José Guazzelli. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000, 653 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras. 2006.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Dominus Editora. 1965.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHER, Guy. *Sociologia geral*. Lisboa: Editorial Presença, 1971.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1981.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 28, n. 67, p.3-29, jul./set. 1957.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Projeto Pedagógico do Curso Especial de Bacharelado em Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Sistemas Rurais Sustentáveis*. Sorocaba, 2010, 87 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). Pró-Reitoria de Graduação. *Perfil do profissional a ser formado na UFSCar*. 2. ed. São Carlos: UFSCar, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). *Portaria RG nº 662, de 5 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o Regulamento Geral das Coordenações de Cursos de Graduação. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/normas/portaria662_031.pdf>.

Waldemar Marques, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ex-professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e atual professor no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso).

waldemar.marques@prof.uniso.br

Fernando Silveira Franco, doutor em Ciências Florestais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), é professor adjunto nos cursos de Engenharia Florestal e Biologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus Sorocaba*, e coordenador do curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia e Sistemas Rurais Sustentáveis – Pronera-Incra/UFSCar.

fernandosf@ufscar.br

Marcelo Nivert Schlindwein, doutor em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é professor adjunto nos cursos de Biologia, Turismo e Agronomia com ênfase em Agroecologia e Sistemas Rurais Sustentáveis – Pronera-Incra/UFSCar, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus Sorocaba*.

mnivert@ufscar.br

Recebido em 20 de abril de 2011.

Aprovado em 29 de outubro de 2011.

Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Michele Barcelos Doebber
Gregório Durlo Grisa

Resumo

Analisa o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e as mudanças efetivadas a partir da criação de programas de apoio a sua permanência. Utiliza observações e registros de campo. Justifica-se pela efervescência que as políticas afirmativas provocaram na Universidade e pelo envolvimento dos autores no planejamento e nas ações do Programa. Com base nos dados disponibilizados pela Universidade e nas interpretações realizadas, diagnostica-se o aumento do ingresso de estudantes negros de escola pública, a subutilização de cotas raciais, o aumento de ações que visam à permanência e a falta de diálogo interétnico.

Palavras-chave: ação afirmativa; racismo; universidade.

Abstract

Affirmative actions: the racial criteria and the Rio Grande do Sul Federal University experience

The study analyzes the Rio Grande do Sul Federal University Affirmative Actions Program and the changes since the creation of access and permanence programs. It utilizes observation and camp registers. This is justified by the impact of the affirmative policies in the University as well as the authors' participation in the planning of the Program. Based on data analysis, it was diagnosed the rise of the public school black students access, the racial quotas subutilization, an increase of permanence actions and lack of interethnic dialogue.

Keywords: affirmative actions; racism; university.

O presente artigo se propõe a discutir o tema das ações afirmativas, tendo o critério racial como orientador de políticas públicas que promovam a reversão das desigualdades étnico-raciais. Inicialmente, construímos uma retomada histórica fazendo referência à sustentação do racismo com base legal e a sua justificativa científica e, em seguida, debatemos brevemente sobre a construção da subjetividade da população negra no modelo de formação do Estado brasileiro.

Analisar a implementação e o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como as mudanças efetivadas por meio de investimentos e medidas que estão sendo implantadas pela gestão da Universidade para aperfeiçoar as ações afirmativas, é o principal objetivo deste artigo. Traremos ainda, no interior do trabalho, algumas explicações sobre o formato adotado pela Universidade e as contextualizações acerca do cenário político que se instaurou antes e depois da adoção das ações afirmativas.

Este documento foi produzido a partir de pesquisas realizadas pelos autores e do efetivo envolvimento destes em duas comissões que atualmente se ocupam do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, quais sejam: Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas e Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas.¹ As análises empreendidas foram realizadas a partir de informações disponibilizadas pela Universidade e de dados produzidos para as pesquisas desenvolvidas.

O processo que levou à implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, desde o início das discussões, em 2005, com a

¹ Além dessas comissões, há a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que não será foco deste artigo.

criação do Grupo de Trabalho Ações Afirmativas² e da Comissão Especial Ações Afirmativas³ Cepe/Consun, em 2006, até a aprovação do programa no ano de 2007, foi marcado por tensões, negociações e impasses que refletiam os conflitos no interior da instituição. Dentre os impasses, podemos destacar a modalidade de ação afirmativa a ser adotada (se reserva de vagas ou não), a relevância e legitimidade do recorte racial e o item a ser eleito como caracterizador do critério social (se por renda ou por anos de estudo na escola pública).

A proposta final, aprovada em junho de 2007, resultou na Decisão 134/2007 do Conselho Universitário (Consun), que institui, por um período de cinco anos, o Programa de Ações Afirmativas na modalidade de reserva de vagas a ser implantado a partir do vestibular de 2008. No sistema UFRGS, do total de vagas disponíveis para ingresso por concurso vestibular em cada curso, 30% são reservadas para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, e destes, a metade, no mínimo, será garantida a estudantes autodeclarados negros. Além disso, foram criadas, no ano de 2008, dez novas vagas para o ingresso de candidatos indígenas, distribuídas nos cursos conforme decisão das comunidades às quais pertencem em acordo com a Universidade.

O critério racial na construção de políticas públicas

Por que a questão racial se torna central na elaboração de políticas públicas, hoje? Com vista a justificar que o critério racial é passível de ser tomado como item prioritário na elaboração de políticas públicas e que este é um elemento fundamental na estrutura das desigualdades do País, é importante que desenvolvamos argumentos que sustentem essa perspectiva.

Primeiramente, é necessário destacar a construção da subjetividade do sujeito negro brasileiro levando em conta os aspectos políticos e econômicos da história escravista do Brasil, aspectos esses que têm vida no cotidiano das relações sociais de modo distinto, dependendo do meio social e da região em que o sujeito vive. Logo após, no exercício de desprender a situação da população negra contemporânea dos processos vividos e herdados da escravidão, procuramos compreender como as relações inter-étnicas se apresentam no Brasil e como o fenômeno do racismo vem se modificando, tendo como pano de fundo o debate das ações afirmativas.

Temos como base os estudos de Maria da Consolação André (2008), no que diz respeito à construção da subjetividade de afro-brasileiros, ao referir que “a constituição da subjetividade ocorre na objetivação que é dada nos embates relacionais da vida social que são acontecimentos da história da civilização.” (André, 2008, p. 63). Portanto, não nos referimos a processos individuais e nem relativos estritamente à consciência. A subjetivação contempla elementos psicológicos e identitários, sendo entendida pela autora

² O Grupo de Trabalho Ações Afirmativas foi articulado, em 2005, por estudantes de diferentes cursos de graduação, militantes dos movimentos e organizações sociais vinculados a lutas antirracistas e professores. Em 2006, tornou-se um Projeto de Extensão (Lopez, 2009).

³ A Comissão Especial de Ações Afirmativas Cepe/Consun foi criada no ano de 2006 a partir do processo institucional desencadeado pela Reitoria, em um contexto de reivindicações, com o objetivo de elaborar uma proposta de Ações Afirmativas para a Universidade. Neste mesmo ano a Reitoria organizou um ciclo de seminários sobre Ações Afirmativas, Ingresso e Vestibular (Sito; Ferreira; Rodrigues, 2008).

Como um processo constitutivo do sujeito humano que engloba aspectos corporais, intelectuais, emocionais, sociais e econômicos, pois, enquanto constitutivo, tal processo permite formas diferenciadas de subjetividade e objetividade relacionadas ao mundo psíquico e ao mundo material, o que o torna complexo e passível de busca de compreensão, pois se configura num fenômeno que deve ser olhado como tal (André, 2008, p. 61).

Outra referência que buscamos para nos apoiar, na tentativa de não separar a dimensão da construção da consciência dos processos do mundo material, é o militante e intelectual Frantz Fanon (2008, p. 28), entendendo que

[...] a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há um complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida, pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

A concepção expressa pelo autor nos parece extremamente fértil para discutirmos a dialética raça-classe, bem como para apreendermos o quanto tais dimensões estão interligadas na organização e no desenvolvimento de uma sociedade. Neste momento, porém, a utilizamos para entender a construção da subjetividade do sujeito afro-brasileiro, que é diferenciada da de todos os outros grupos étnicos que formam a população brasileira.

Na escravidão, o negro ocupava lugar central no processo produtivo. As relações econômicas de grande e médio porte, internas e com outros países, dependiam da força de trabalho escrava para se desenvolverem. Era sinônimo de *status social* para os senhores de fazenda e para os negociantes ter um número elevado de escravos – isso demonstrava poder político e econômico. O ser humano negro, por quase três séculos, era uma mercadoria no Brasil; podia servir de moeda de troca e, ao mesmo tempo, era a força motriz fundamental do sistema.

Portanto, no decorrer da história, “o papel ideologicamente constituído que lhe foi dado é de um ser inferior em todos os aspectos do desenvolvimento – intelectual, emocional, econômico e social.” (André, 2008, p. 36). Esse papel é enraizado no imaginário das pessoas de todas as classes sociais, incorporado e reforçado tanto pelo Estado como pela ciência da época.

Referente ao Estado, um dos principais meios de exercício de poder e de discriminação sobre o povo negro foi a legislação, primeiramente a imperial, que era direta e tendenciosa, e, depois, as tácitas da República, que, ao nada dizerem, também negavam ao negro a possibilidade de ascensão social. Podemos destacar aqui o significado de leis fundamentais que promoveram a exclusão do negro no Brasil.

Com a instituição da Lei nº 601, de 1850, conhecida como Lei de Terras,⁴ que dispõe sobre as terras devolutas do Império, ocorre uma ação que marginaliza o povo negro. Ao decretar que as terras só seriam obtidas por meio da compra ou que seria considerado proprietário aquele

4 As leis do Império aqui citadas podem ser encontradas no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/_Quadro-LIM.htm.

que legalizasse suas terras em cartórios oficiais, pagando certa quantia em dinheiro para a Coroa, descaracterizou-se toda a situação geográfica do território nacional.

Desse modo, os quilombos, que existiam em grande número no litoral, foram tidos como ilegais, e, aos poucos, seus territórios foram comprados e sua população expulsa. Em um artigo intitulado "A origem do latifúndio no Brasil", João Pedro Stédile (2000) afirma que

[...] a principal consequência social da Lei de Terras de 1850 é que manteve os pobres e negros na condição de sem-terra e, por outro lado, legalizou, agora como propriedade privada, as grandes extensões de terra, na forma de latifúndio. Todos os antigos concessionários da Coroa, com a vigência da Lei de Terras, corriam aos cartórios ou às casas paroquiais que mantinham registros, pagavam certa quantia pela terra e legalizavam suas posses. Assim, imensas áreas, antes de propriedade comunal-indígena, depois apropriadas pela Coroa, agora eram finalmente privatizadas nas mãos de grandes senhores, que se transformaram de amigos da Coroa em senhores das terras, em latifundiários.

Poderíamos ainda mencionar a Lei do Ventre Livre, de 1871, que, além de desestruturar a família negra, ao separar os filhos dos pais, ainda tirava toda e qualquer responsabilidade dos senhores de escravos para com as crianças que nasciam "livres" a partir daquela data. Há também a Lei dos Sexagenários, de 1885, que expurgava os velhos escravos com mais de 60 anos das fazendas com o pretexto de deixá-los livres, mas imensa maioria, por não ser mais produtiva, passou a viver nas ruas, marcando, então, os primórdios da mendicância. Ainda temos, já na Primeira República, o Decreto 528, das Imigrações Europeias de 1890, que reabre o Brasil para os imigrantes europeus com o intuito de preencher as vagas de trabalho abertas pela industrialização, de continuar o processo de branqueamento da população e proibindo a entrada de negros e asiáticos no País, salvo com a autorização do Congresso.

Os exemplos trazidos são conhecidos e possuem uma abrangência nacional. Também poderíamos mencionar aquelas leis que existiam no interior do País, leis municipais e estaduais que podem soar absurdas hoje, mas que foram feitas por pessoas do poder público, e sabemos que, em determinadas regiões do Brasil, o rodízio de pessoas e famílias exercendo tal função é muito pequeno até nossos dias. Em alguns lugares, os negros só podiam frequentar as "vendas", os armazéns ou os mercados se fossem comprar, mas deveriam logo sair, como pode ser visto, por exemplo, no código de posturas de 1885 da cidade de São João da Boa Vista, São Paulo: "É proibido ao negociante de molhados consentir em seus negócios pretos e cativos sem que estejam comprando. O comerciante sofrerá multa ...". (Gebara, 1986 *apud* Bertulio, 2007, p. 73).

Em relação à sustentação científica do racismo, sobre a qual fizemos menção anteriormente, nos referimos aos estudos ligados à questão racial que foram feitos do século 17 até as experiências nazistas pautadas na concepção imposta como científica, de eugenia.⁵

5 Eugenia é um termo cunhado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando "bem nascido". Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, física ou mentalmente. Em outras palavras, melhoramento genético. (Goldim, 1998).

Maria da Consolação André (2008) desenvolve um breve histórico desses estudos, que são de caráter político-social e, também, clínico-biológico; retrocede às obras de Hume, que em 1776 já declarava que os negros eram naturalmente inferiores, passando pelo iluminismo e pelo “bom selvagem” de Rousseau, que, apesar dessa concepção em relação à raça, foi um dos mais progressistas de seu tempo. A autora ainda estende sua pesquisa até a craniologia técnica e a antropologia criminal, que tinha sua referência em Césare Lombroso e procurava provar o caráter genético, físico e hereditário dos fenômenos criminais. Corroborando essa ideia, Lilia Ferreira Lobo (2008) destaca que o negro, escravo ou liberto, era considerado um elemento “de raça inferior porque descendente de africanos, viciado, imoral, incapaz para o trabalho livre, criminoso em potencial, inimigo da civilização e do progresso” (Azevedo, 1987 *apud* Lobo, 2008, p. 215).

A busca por legitimar a inferioridade de negros, índios e asiáticos transcende esse pensamento científico e passa, inclusive, pela literatura, pela história e pelas ciências humanas em geral, que também reproduziram, em grande escala, a hierarquização racial das sociedades e o racismo como componentes culturais. A escravidão e o período pós-abolição foram marcados por uma realidade violentamente desigual, e o universo letrado, os costumes e a construção destes como exercício cultural, corroboravam essa desigualdade.

A formação do povo e do Estado brasileiro tem em seu âmago a escravidão e a marginalização do negro do processo de industrialização na passagem para a sociedade capitalista de classes. Houve ainda a promoção de uma política de branqueamento da população brasileira feita pelo Estado, ao promover uma “política afirmativa” com os imigrantes europeus, subsidiando-os na primeira metade do século 20. A fase colonial antecedente teve características que nascem com as grandes navegações e se estendem até nossos dias; algumas reflexões sobre tal período se fazem necessárias.

A ocupação da América pelos europeus representa uma mudança no rumo da história da humanidade. É somente a partir de então que o poder imperial europeu se consolida, que o próprio modo de produção capitalista acha suas matérias-primas e seus mercados para se desenvolver plenamente. Ao produzir essas transformações de caráter estrutural e econômico, as colonizações também são marcadas por engendrarem um amplo jogo de relações entre diferentes povos e culturas. Assim, nosso exercício aqui é procurar compreender quais foram os critérios de organização desse jogo.

Com a chegada dos europeus colonizadores, cria-se um conjunto de identidades baseadas na ideia de raça; os índios, os mestiços e os negros surgem, na perspectiva moderna, a partir do processo colonizador. Essa distinção racial já não se refere aos aspectos geográficos ou de costumes, mas, eminentemente, à diferença das raças na divisão do trabalho. Aníbal Quijano (2005, p. 36-37) nos diz, em seu artigo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, que:

Em primeiro lugar, as diferenças entre conquistadores e conquistados codificaram-se na ideia de raça, ou seja, em uma suposta estrutura biológica diferente, que localizava uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros [...]. Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades (índio, mestiço e negro) foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes a cada um, e interpretadas como determinantes destas e, portanto, do padrão de dominação colonial que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Cientes de que corremos o risco de resumir em demasia a complexidade do problema, queremos propor que o racismo, enquanto ideologia, tem como um dos seus fatores explicativos a sistemática divisão racial do trabalho feita através dos tempos em escala global e, principalmente, na América Latina, no desenvolvimento da sociedade colonial-moderna. O entendimento de que determinadas raças deveriam ser responsáveis por setores de trabalho considerados inferiores construiu “verdades” históricas que ainda estão muito presentes.

O fato de percebermos, na colonização, a ligação direta entre trabalho não remunerado (escravo) e as raças dominadas (índio e negro) torna mais palpável o entendimento sobre quais são as origens da nossa herança cultural. É claro que estamos aqui tratando do aspecto econômico, do domínio pautado no critério de raça, mas também sabemos que isso se estende às instâncias subjetivas, pois esse formato social tinha seus aparatos epistemológicos de justificativa que naturalizavam as relações de exploração.

Ao mesmo tempo em que essas raízes históricas existem e sobrevivem, manifestando-se de formas distintas, temos que encarar a difícil tarefa de separar, teoricamente, essa herança colonial de racismo da escravidão dos processos contemporâneos de discriminação racial. O exercício de domesticar a questão racial feito pelo Estado hoje, por meio do direito, requer dinâmicas de ordens não mais de exploração do trabalho, como na escravidão, onde o negro era a base do sistema produtivo, mas sim de negação de direitos e de espaços de trabalho.

É esse cenário que o século 21 apresenta e que marca um novo tipo de tensionamento da dialética raça-classe. Levando em conta as diferenças fundamentais entre os dois conceitos – quais sejam: classe advém de uma contradição contratual jurídica de trabalho que extrai a mais-valia; raça é fruto de uma relação não jurídica, um exercício de soberania para além do direito –, conseguimos perceber a razão pelas quais demandas de políticas de recorte social são mais facilmente aceitas pelo Estado. A implantação das políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que será explorada a seguir, é um exemplo vivo dessa tensão.

Quando nos referimos à noção de raça a entendemos na perspectiva sociológica, ou seja, que raça é um componente do imaginário da contemporaneidade e fruto de um conjunto complexo de fatores culturais e históricos. É por meio dessa noção de raça que muitas pessoas organizam seu pensar sobre o outro e conduzem suas posturas.

Destacamos isso para afirmar que a argumentação de que raça não existe e a utilização de princípios biológicos e genéticos para responder e naturalizar questões essencialmente históricas é um equívoco até certo ponto ingênuo, mas muitas pessoas contrárias às ações afirmativas ainda se apoiam nesse argumento. No momento em que se discute o critério de raça e renda para configurar as políticas de cotas, alguns cientistas sociais afirmam que raça não existe ou que não é um critério com base científica. Todavia, quando foi feita a divisão social do trabalho no período colonial e, em nossos dias, quando falamos na ocupação dos espaços de poder, o critério de raça ainda é um balizador negativo.

A raça biologicamente é uma só, mas histórica e socialmente, não. O debate sobre o uso do conceito *raça* se estende no campo sociológico e optamos por sua utilização por entendermos que raça representa a noção real sobre a qual se ergue o racismo. Nisso concordamos com a opinião do professor Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 27), quando expõe que

[...] se torna muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for à "raça", a que atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela idéia de "raça"? Atribuindo-as a uma realidade subjacente que não é articulada verbalmente, ou a formas mais gerais e abstratas de justificar estruturas de dominação?

A ideia de raça, portanto, refere-se ao campo ideológico de análise (construção histórica); é um conceito que procura entender os "aspectos subjetivos que orientam ações sociais intencionais" (Guimarães, 1999, p. 31). Há um debate denso na sociologia contemporânea entre os intelectuais antirracistas, militantes e estudiosos em geral em relação à recuperação da categoria analítica de raça. Posicionamo-nos na defesa do uso da categoria raça para organizar e desenvolver a resistência ao racismo em nosso País, acolhendo a ressignificação do termo feita pelo Movimento Negro desde a década de 70.

Ainda apoiados em Guimarães (2002, p. 56), entendemos que o conteúdo de tal categoria deve desenvolver constantemente um aparato científico para reorganizar o conceito de raça, devendo, ao mesmo tempo

- 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades;
- 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e
- 3) identificar o conteúdo racial das "classes sociais" brasileiras.

Pensar raça pelo prisma político e social é um exercício que, ao mesmo tempo, quer lembrar que não há diferenças de caráter biológico entre pessoas negras, brancas, pardas, amarelas, ao contrário do que as teorias científicas do século 19 e as políticas de branqueamento do século 20

afirmavam; por outro lado, procura elucidar a ideia de que há uma construção cultural, política e social, que estamos chamando de raça, que é critério basilar para o exercício do poder violento, tanto simbólico quanto concreto, por parte do Estado.

A dificuldade de tornar a questão racial uma voz jurídica – ou seja, fazer raça, do ponto de vista positivo de valorização da identidade, ser dita e aceita como lei e fazê-la cumprir – mostra-se também quando o assunto é o reconhecimento das terras de comunidades remanescentes de quilombos. Em muitos casos, essa pauta particular dos quilombolas tem se tornado assunto de segurança nacional e não de direito garantido na Constituição – e o mesmo ocorre com as comunidades indígenas.

As desigualdades existentes ao se fazer um recorte racial são visíveis em qualquer um dos indicadores sociais que queiramos eleger. Lilia Moritz Schwarcz (2001, p. 56) aponta para a existência de um censo do racismo no Brasil e afirma que os dados censitários demonstram claramente o quanto não há, na sociedade brasileira, “sobretudo com relação à população negra, uma distribuição equitativa e equânime dos direitos”. Dessa forma, cita uma série de situações de notória evidência de desigualdade racial e práticas de racismo, entre elas: a ocupação dos diferentes setores no mercado de trabalho; o tratamento diferencial, pautado na cor, nas práticas penais brasileiras; a disparidade existente nas taxas de mortalidade infantil e mortalidade adulta segundo os diferentes grupos de cor; assim como a desigualdade de acesso ao ensino.

A Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2008), que analisa as condições de vida da população brasileira, traz dados importantes referentes à distribuição da população por cor ou raça no que se refere à escolarização, demonstrando que são significativas as diferenças entre os grupos analisados. Enquanto o percentual de brancos entre os estudantes de 18 a 24 anos de idade no ensino superior no ano de 2007 era de 57,9%, o de pretos e pardos alcançava 25,4%, demonstrando a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais neste nível de estudo. Na Região Sul, os dados evidenciam que entre os estudantes de 18 a 24 anos de idade no ensino superior 61,4% são brancos e 36,8% são pretos ou pardos.

Tais dados reafirmam a pertinência de políticas afirmativas que contribuam para a diminuição das desigualdades existentes entre os diferentes grupos raciais no que diz respeito ao acesso à educação superior. A seguir, apresentaremos o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visando discutir sobre os avanços e as dificuldades da política.

Ações afirmativas na UFRGS

A modalidade da política de ação afirmativa adotada por meio da Decisão 134/2007 do Conselho Universitário (Consun), por um período de

cinco anos a iniciar em 2008, é a de reserva de vagas. No sistema UFRGS, do total de vagas disponíveis para ingresso por concurso vestibular em cada curso, 30% são reservadas para candidatos egressos do sistema público de ensino fundamental e médio, e destes, a metade, no mínimo, será garantida a estudantes autodeclarados negros.⁶ Entende-se por egresso do sistema público de ensino fundamental e médio o candidato que cursou com aprovação, em escola pública, pelo menos a metade do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio. Há também reserva de vagas para alunos indígenas, criadas anualmente, e o processo de seleção e ingresso é específico, tendo uma comissão especial de acesso e permanência do estudante indígena responsável por administrar e organizar esse processo.

Com a atribuição de propor medidas a serem implementadas desde o início do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência aos alunos ingressantes pelo Programa, foi nomeada, a partir da Decisão 134/2007, a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, composta por representantes docentes, discentes e do quadro técnico-administrativo.

Ao determinar que, dos 30% das vagas reservadas para alunos que estudaram metade do ensino fundamental e todo ensino médio em escola pública, 15% devem ser destinadas para estudantes autodeclarados negros, observa-se que o critério da escolaridade se sobrepõe ao racial. O que está em jogo nessa decisão? Um dos propósitos centrais das ações afirmativas que orientaram a demanda construída pelos movimentos sociais que lutaram por tais políticas é o da diversidade racial na universidade. Todavia, essa demanda não foi colocada em primeiro plano, não se tornou critério fundamental, visto que o primeiro pré-requisito é o de ter estudado a maioria dos anos em escola pública.

No processo de apreciação das propostas do programa a ser escolhido pela Universidade e na definição ou não pelo critério racial é que as tensões se tornavam maiores nas reuniões do Conselho Universitário e nos debates entre os professores e a comunidade acadêmica em geral. Ao contrário de outras universidades, como a UnB e a UFSM, a UFRGS não adotou cotas para negros, ou seja, cotas levando em conta somente o critério racial, mas sim, diluiu tal critério no da trajetória escolar. Logo, o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS prevê cotas para alunos oriundos de escolas públicas, e, dentro dessa cota, há uma porcentagem reservada para alunos que contemplam um critério de recorte racial – negros e indígenas.

Esse fenômeno mostra quão difícil é para o Estado e sua conduta jurídica liberal aceitar a raça como uma possibilidade real condutora de uma política pública. Em casos como esse, é preciso colocar a raça como critério secundário para torná-la uma fala legal. De um modo geral, admite-se que exista racismo no Brasil e que o ensino superior seja um dos *locus* de disparidade e desigualdade tanto racial como social. Mas, quando se quer transformar a raça em balizador de uma política

⁶ A autodeclaração é assinada junto à Comissão de Graduação do curso no momento da matrícula. É também nesse momento que o estudante irá apresentar os documentos comprobatórios de escolarização no ensino público.

institucional, aparecem argumentos e atitudes de várias ordens que mostram como é demagógica essa aceitabilidade da existência de desigualdades raciais e, também, como a sociedade civil pisa em terreno irregular quando aborda esse tema. E, nesse caso, não é somente a desinformação que pesa, mas todo o acúmulo cultural pejorativo – acerca do papel do negro no Brasil – que as pessoas possuem sem ter clara consciência ou sem carregar pré-conceitos intencionais. É nessa construção que reside um importante pilar da complexidade que o tema das ações afirmativas carrega.

Na tese de doutorado em Antropologia Social, de Laura López (2009), temos uma descrição muito fecunda acerca não só do processo de implantação das cotas na UFRGS, mas também dos debates e das tensões que se deram nos anos anteriores. Na exposição que faz, é possível perceber que muitos movimentos dentro e fora da Universidade já existiam na luta por ações afirmativas. Esse fenômeno demonstra que foi pelo aprofundamento do debate, pela pressão política, por um lado, e, também, pela conveniência do momento histórico, que a UFRGS implantou a política.

A abertura da discussão sobre a diversidade na Universidade, que possui características como a de ser monocromática, monocultural e ainda elitizada, ofereceu espaços não só para o debate étnico racial, mas também para análise sobre a necessidade de uma Universidade pública e popular. Esse fenômeno promovido pelas políticas afirmativas proporcionou que os movimentos sociais populares, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e outros, fossem uma presença mais constante na Universidade.

O modelo de ações afirmativas adotado pela UFRGS tem seus limites, e somos críticos nesse sentido. Tais limites estão relacionados principalmente a duas questões: em primeiro lugar, à dificuldade da Universidade e da sociedade em compreender e aceitar a dimensão racial como um critério central da política, conforme já referido e, depois, a uma adequação do processo seletivo (vestibular e a burocracia que o envolve) com as reais intenções do Programa de Ações Afirmativas. Por processo seletivo entendemos o que antecede o vestibular, sua divulgação, seu custo (ou até isenção da taxa de inscrição para alunos carentes), a adaptação de edital, a prova em si e, principalmente, o pós-vestibular.

Depois do vestibular começa o maior desafio do Programa de Ações Afirmativas, e é exatamente nesse quesito que a UFRGS tem muito a fazer, apesar dos avanços. Garantir o acesso é um primeiro e importante passo, mas é a permanência que deve se tornar o eixo propulsor da política.

Na Tabela 1 podemos observar os números referentes à procura, oferta e ocupação das vagas para ingresso na UFRGS pelo concurso vestibular, conforme a modalidade (se por Ingresso Universal, de Ensino Público ou de Ensino Público Autodeclarado Negro).

Tabela 1 – Ocupação das vagas disponibilizadas no vestibular da UFRGS, conforme modalidade de ingresso – 2008-2011

Anos		Universal	Ensino público	Ensino público autodeclarado negro
2008	Inscritos	23.470	10.173	1.356
	Vagas ofertadas	2.978	667	667
	Vagas ocupadas	2.997	1.020	295
2009	Inscritos	22.785	10.341	1.427
	Vagas ofertadas	3.148	704	704
	Vagas ocupadas	3.174	1.151	231
2010	Inscritos	20.802	10.564	1.340
	Vagas ofertadas	3.419	771	771
	Vagas ocupadas	3.468	1.246	247
2011	Inscritos	23.045	11.760	1.509
	Vagas ofertadas	3.460	779	779
	Vagas ocupadas	3.514	1.239	265

Fonte: Site da Comissão Permanente de Seleção da UFRGS: <http://www.vestibular.ufrgs.br/>

Em 2008 ingressou a primeira turma de estudantes por meio do sistema de reserva de vagas no concurso vestibular. Conforme se pode observar na Tabela 1, dos 1.356 estudantes provenientes do ensino público que se inscreveram para concorrer às 667 vagas reservadas para estudantes de escola pública autodeclarados negros no ano de 2008, 295 foram classificados. Desse modo, dos 44% das vagas destinadas a esse público foram ocupadas naquele ano; as demais foram preenchidas por estudantes que optaram pelo ingresso na reserva de vagas para escola pública. No ano de 2009, dos 1.427 estudantes do ensino público autodeclarados negros inscritos no vestibular para concorrer às 704 vagas disponíveis, 231 foram aprovados, tendo sido 33% das vagas destinadas a esse público ocupadas naquele ano. Nos anos de 2010 e 2011 esse percentual permanece praticamente o mesmo, em torno de 33% de ocupação.

Analisando-se o mecanismo de ingresso via vestibular na política de reserva de vagas tendo em vista os dados apresentados acima, vemos que, de modo geral, a ocupação das vagas destinadas a estudantes de escola pública autodeclarados negros tem sido em torno de um terço das vagas reservadas. Como podemos observar, a baixa ocupação não se deve à pouca procura desse grupo de estudantes, já que o número de inscritos foi, em todos os anos, bastante superior ao número de vagas existentes.

Compreendemos que a baixa ocupação de vagas por esse grupo de alunos se deve ao formato utilizado para a classificação no vestibular, que se utiliza de um ponto de corte⁷ que elimina aqueles candidatos que não obtiveram pontuação suficiente para que sua redação fosse corrigida. Assim, uma política afirmativa que pretende ser inclusiva torna-se excludente já no momento do acesso. No modelo utilizado pela UFRGS, a pontuação nas provas é única (todos disputam com todos), o que é diferente de outras universidades cujo ponto de corte é diferente

⁷ De modo a tornar viável a correção das redações no concurso vestibular, a UFRGS tem como norma em seu edital: corrigir a quantidade de redações referentes a quatro vezes o número de vagas oferecidas em cada curso. Em um curso que possui 100 vagas, são corrigidas as redações dos 400 candidatos mais bem classificados – todos os demais são eliminados. Dessa forma, pode-se dizer que o ponto de corte seria a média harmônica do último candidato selecionado; nesse caso, o de número 400.

para alunos candidatos às vagas universais e para alunos candidatos à reserva de vagas.

Tomemos como exemplo alguns cursos de maior prestígio na Universidade. No primeiro ano da implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, tivemos o seguinte cenário: havia 12 vagas para alunos autodeclarados negros no curso de Administração, porém nenhum ingressou, devido à pontuação no concurso vestibular; em Medicina havia 21 vagas para autodeclarados negros, mas nenhum aluno negro foi aprovado, pelo mesmo motivo. Em cursos também considerados nobres, como Biomedicina, Fonoaudiologia e Direito diurno, ocorreu o mesmo fato – nenhum aluno autodeclarado negro ingressou naquele ano.

Já no segundo ano da reserva de vagas, 2009, mesmo possuindo 114 candidatos disputando 21 vagas destinadas a esse público, somente um aluno negro ingressou no curso de Medicina. O que podemos observar é que muitas adaptações devem ser feitas, já que uma das reais intenções das ações afirmativas é promover a diversidade na universidade e fazer com que alunos negros egressos de escolas públicas ocupem os bancos acadêmicos. E, quando as vagas já são limitadas, devemos nos mobilizar e procurar garantir que elas sejam ocupadas por quem realmente contempla o público previsto pela política.

O processo atual da UFRGS, no ano de 2011, é de avaliação da política de reserva de vagas e, também, de seu aperfeiçoamento. A seguir trazemos alguns dados referentes a esta avaliação, entretanto, informações mais detalhadas quanto ao impacto do Programa de Ações Afirmativas no perfil dos alunos ingressantes por meio de concurso vestibular estão sendo produzidas pela Comissão de Avaliação, que deve publicar um relatório ainda este ano. Após o término desta primeira etapa de avaliação, projeta-se seguir com uma análise de caráter qualitativo, com o objetivo de avaliar a permanência dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas.

Conforme apresentado pela Pró-Reitora de Graduação durante o I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, realizado em 2010, os índices de aprovação no vestibular dos candidatos autodeclarados negros tiveram um aumento significativo após a implementação da reserva de vagas. Em 2007, em torno de 3% dos estudantes que se declaravam negros foram aprovados no vestibular. Em 2008, esse percentual subiu para 11% e, em 2009, ficou em 9,8%.⁸

Sobre a proporção de alunos aprovados provenientes de escolas públicas, em relação ao geral, temos 31% em 2007, 49% em 2008 e 47% em 2009. Portanto, com a reserva de vagas estamos chegando a um cenário em que quase metade dos alunos que ingressam na UFRGS são oriundos de escolas públicas ou cursaram nelas quase a totalidade de sua escolaridade.

Um dado interessante que se apresentou durante as análises da Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas, da qual fazemos parte, diz respeito ao número de candidatos inscritos no vestibular da UFRGS, que tem diminuído significativamente nos últimos

⁸ Para esta análise foram considerados os dados informados pelos estudantes no questionário socioeconômico aplicado anualmente pela Comissão Permanente de Seleção. No ano de 2007, anterior à implementação da reserva de vagas, a informação referente à escolaridade do candidato diz respeito somente à escola frequentada no ensino médio. Desse modo, para fins de comparação, utilizou-se esta mesma informação para os anos subsequentes. Assim, os percentuais de ingresso de estudantes autodeclarados negros não são equivalentes ao percentual de ingresso de estudantes pela reserva de vagas, pois o ingresso nesta modalidade exige, além da comprovação de ensino médio em escola pública, ter cursado a metade do ensino fundamental.

anos (em 2003 eram 44.501 inscritos, passando para 40.816 em 2006 e para 34.555 no vestibular de 2009).⁹

Uma das hipóteses que podem ser levantadas para explicar a diminuição das inscrições para o vestibular diz respeito à conjuntura educacional, já que, nos últimos anos, as vagas no ensino superior aumentaram em todo o Brasil: as universidades têm chegado ao interior do Estado, o ensino a distância cresce com muita velocidade, o ensino técnico também vem sendo expandido e programas preveem bolsas de estudos totais ou parciais em cursos de graduação nas instituições particulares, como o Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2007, no Estado do Rio Grande do Sul, o ProUni disponibilizou 10.038 bolsas, sendo elas parciais ou integrais. Em 2008, foram 10.035 e, em 2009, tem-se um salto para 14.198 bolsas.¹⁰ Nos dois primeiros anos citados, o número de bolsas ProUni foi duas vezes maior que o número de vagas que a UFRGS ofereceu no vestibular e, em 2009, o número de bolsas ProUni foi três vezes superior.

Esses dados se tornam relevantes se lembrarmos que o público com bolsa do ProUni é o mesmo contemplado pela reserva de vagas na UFRGS: alunos de escola pública e, também, boa porcentagem de bolsas para estudantes autodeclarados negros. Uma significativa parcela desse público alvo que estaria concorrendo ao vestibular da UFRGS encontrou outro meio de cursar o ensino superior através da seleção feita pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que classifica para ganhar as bolsas do ProUni nas instituições particulares.

Um elemento importante percebido nos dois primeiros anos de cotas na UFRGS é que os cursos mais procurados e onde mais entram alunos pela reserva de vagas de autodeclarados negros são os cursos noturnos. Esse fenômeno caracteriza um perfil de candidato que precisa trabalhar e busca o ensino superior no período da noite. Tal fato mostra a importância do oferecimento de cursos noturnos e explica a opção de muitos estudantes pelas universidades privadas, já que estas costumam oferecer maiores possibilidades de escolha de turno de estudo.

Programas de apoio à permanência

O ponto em que temos observado maiores avanços na UFRGS é na política de apoio pedagógico e na ampliação da assistência estudantil. No ano de 2008, primeiro ano do Programa de Ações Afirmativas, a UFRGS dispunha de diversos programas de assistência estudantil, entre eles: Casa do Estudante, Restaurante Universitário, Bolsa Permanência e Programa Saúde. A partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído em dezembro de 2007, a Universidade ampliou o leque de benefícios, passando a oferecer, no ano de 2009, também a Bolsa Reuni¹¹ e, em 2010, Auxílio Transporte, Auxílio Creche, Auxílio Material de Ensino e Auxílio Moradia.

Até 2007, os gastos com assistência estudantil eram recursos que a própria Universidade disponibilizava anualmente, conforme a

⁹ Informação extraída dos Cadernos do Vestibular da UFRGS (Carlos; Meira; Macedo, 2009, p. 9).

¹⁰ Dados extraídos do site: <http://ProUniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/03/2011.

¹¹ Bolsa proveniente do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

possibilidade. Após esse ano, com a aprovação do Pnaes, foi instituída uma dotação orçamentária própria para a assistência estudantil, recurso repassado pelo governo federal especialmente para este fim. Tal programa tem significado um aumento expressivo no montante de recursos destinados à assistência estudantil e, em consequência, a ampliação do número de estudantes beneficiados e de serviços disponíveis.

No âmbito da pesquisa, em 2009, foi lançado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) um edital visando contemplar especificamente bolsas de iniciação científica para alunos ingressantes via Programa de Ações Afirmativas. A UFRGS foi contemplada com 20 bolsas, distribuídas nas diversas áreas do conhecimento, conforme interesse expresso nos projetos dos professores orientadores.

No que tange à graduação, houve desacomodação pelas demandas de evasão e repetência historicamente existentes em alguns cursos da UFRGS, o que se tornou mais visível com o ingresso dos alunos cotistas, segundo a Pró-Reitora de Graduação.¹² No ano de 2010, foram criados dois projetos: o Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos e o Programa de Apoio à Graduação.

O Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos (Prei) é um programa piloto desenvolvido pela Faculdade de Matemática; ocorre durante o período de recesso escolar e é oferecido para estudantes que foram reprovados com conceito D na disciplina de Cálculo I, de modo que possam rever conteúdos e recuperar o conceito na disciplina, que apresenta um índice em torno de 30% a 40% de repetência. Segundo informações fornecidas pela Pró-Reitoria de Graduação, dos 100 inscritos no Prei no segundo semestre de 2010, 45 foram aprovados na disciplina de Cálculo, sendo considerado um resultado bastante positivo, pois significa que 45 estudantes não precisarão repetir a disciplina no semestre seguinte.

O Programa de Apoio à Graduação (PAG) nasceu no ano de 2010, a partir das demandas trazidas pela Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, espaço onde teve seus primeiros momentos de elaboração e organização. O Programa é coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e realizado em duas modalidades: PAG 1 e PAG 2.

O PAG 1 tem por objetivo apoiar a realização de estudos sobre a retenção e evasão de alunos em cursos de graduação, incentivando com bolsa o professor da instituição que constituir uma equipe para realizar tais estudos. O edital que selecionou 10 projetos para esse programa prevê bolsa para professor responsável, aproveitamento de dois bolsistas de pós-graduação do Programa Reuni e quatro bolsas de monitoria para alunos da graduação. A equipe é formada, portanto, por sete membros.

O PAG 2 tem por objetivo apoiar os estudantes que necessitam de reforço no processo de ensino-aprendizagem em cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. No âmbito desse projeto, começaram a ser desenvolvidas, em 2010, atividades gratuitas para os alunos de graduação da UFRGS, aos sábados pela manhã e à tarde. O edital desse programa selecionou projetos com bolsa para o

¹² Conforme entrevista realizada em 7 de janeiro de 2010.

professor responsável, e a equipe que o executa tem o mesmo formato do PAG 1. Esse programa pretende dar um suporte mais concreto aos alunos que são reprovados ou encontram dificuldades em algumas disciplinas. A avaliação feita até o momento é bastante positiva tanto por parte dos professores quanto dos estudantes que participaram do programa de apoio.

Com a expansão das universidades federais a partir do Reuni – que, apesar de controverso,¹³ vem ampliando o acesso e a permanência na educação superior – a UFRGS, até o momento, já abriu 49 novas vagas para Técnicos em Assuntos Educacionais, cargo de nível superior que tem como principais atribuições planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem. Estes já iniciam alguns projetos de acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação, visando principalmente o combate à evasão e a qualificação da permanência dos estudantes em seus cursos.

Essas são medidas que estão em andamento e marcam certo avanço na política de permanência ainda incipiente na UFRGS. O tema das ações afirmativas ainda é tratado com reserva, e a visibilidade e o fortalecimento da política sofre resistências sistemáticas por setores da comunidade acadêmica. As relações políticas que permeiam o universo de gestores, pesquisadores, funcionários e alunos são de constante tensionamento e cobrança. A demanda pela qualificação do Programa de Ações Afirmativas e pela sua aplicabilidade concreta ainda provoca constrangimentos na universidade, que deveria ser o lugar dos debates mais avançados e progressistas.

Considerações finais

Já tratamos de expressar que nosso País é racista enquanto Estado e que as desigualdades sociais e raciais são gritantes e notáveis. Tendo clara essa dimensão, é tranquilamente compreensível que a temática das ações afirmativas e as demandas por tais políticas sejam questões presentes em nossos dias. A educação é um dos campos onde é possível notar mais as diferenças sociais e raciais, e há no Brasil o contrassenso entre o que se assegura na lei e a realidade, pois sabemos que a Constituição Federal prevê o direito à educação para todos, e isso como responsabilidade do Estado e da família.

Considerando que a população negra é a maioria da população pobre em nosso País e que nossa história contém ingredientes fartos de discriminação racial institucional, as ações afirmativas nas universidades são medidas totalmente pertinentes e necessárias. Se quisermos desenhar outro quadro ou construir novo rumo para o ensino superior, para os espaços de ciência e, de certo modo, para a sociedade como um todo, políticas com esse perfil podem contribuir de modo significativo.

Sabemos do caráter afirmativo e imediato da reserva de vagas nas universidades e entendemos que a transformação da sociedade transcende esse tema. No entanto, gostaríamos de dizer que essas políticas não são

¹³ Há na academia diversas interpretações acerca da proposta do Reuni. Pesquisas indicam que o Programa, ao mesmo tempo em que representa uma expansão quantitativa de vagas no ensino superior, tem promovido, por exemplo, um processo de precarização do trabalho docente (Lima, 2011).

contrárias a um maciço investimento em educação básica e que elas não provocam uma racialização das relações nas universidades, mas sim uma mínima diversificação.

Por que afirmamos que a presença do povo negro na universidade é positiva e imprescindível? Em um apanhado geral das ciências sociais, das humanas e da educação, campo em que atuamos, as produções que existem são baseadas, em sua imensa maioria, em referências européias (eurocentrismo gnosiológico da modernidade) e não respondem à realidade cada vez mais repleta de novas configurações e angústias. A ciência é divorciada da busca de soluções aos problemas fundamentais das populações que estão mais suscetíveis à violência, ao desemprego, sem o atendimento das suas necessidades básicas. A universidade pública precisa dos alunos afrodescendentes tanto quanto estes precisam dela; novos projetos, novas ideias e um redirecionamento da curiosidade epistemológica, que foi sempre guiada pelo olhar da elite branca brasileira, são ingredientes fundamentais para a promoção das mudanças científicas necessárias.

As populações negras precisam, primeiramente, ser representadas nos espaços de produção científica, ocupar quantitativamente, cada vez mais, esses espaços, e as ações afirmativas vislumbram auxiliar nesse sentido, pois, como nos ensina Karel Kosik (1976, p. 119), “a mudança da função de determinados valores não é o resultado de uma avaliação subjetiva, mas de uma mudança objetiva das relações sociais”. O número de negros professores universitários e pesquisadores credenciados em instituições de amparo à pesquisa é ínfimo no Brasil.

Segundo os dados de 2005 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), somente em torno de 1,6% dos professores universitários de todo o País são negros. A UFRGS se constitui como uma das universidades brasileiras mais desiguais no que diz respeito à distribuição racial dos seus docentes; conforme pesquisa de 2005, dos 2.044 docentes dessa instituição, 1.881 se autodeclararam brancos, 15 amarelos, 32 pardos, 8 negros, 5 indígenas e 103 não declararam sua raça/cor. Considerando esses dados, vemos que não chega a 0,5% o percentual de professores negros na UFRGS.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 20-21) indica que

[...] a ausência entre os quadros das universidades brasileiras de acadêmicos negros produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação deixou essas instituições com pouca capacidade para refletir sobre sua própria política racial e de auto-avaliar-se adequadamente nesse respeito.

Além dessa questão, que ganha ares de médio e longo prazo, a reserva de vagas será um meio para que um grupo étnico significativo ingresse no âmbito da formação superior e, por conseguinte, no mercado de trabalho. Em uma pequena passagem, Florestan Fernandes (1979, p. 72) nos aponta um pré-requisito que se torna um foco de luta real na contemporaneidade:

As estruturas raciais da sociedade brasileira só poderão ser ameaçadas e destruídas quando “a massa de homens de cor”, ou seja, todo elemento negro, puder usar o conflito institucionalmente em condições de igualdade com o branco e sem nenhuma discriminação de qualquer espécie, o que implicaria em participação racial igualitária nas estruturas de poder da comunidade política nacional.

Esse trecho parece extremamente atual, e, quando se fala em estruturas, devemos ter claro que medidas como a implantação de políticas de recorte racial irão sempre enfrentar grande resistência nas camadas conservadoras da sociedade.

As ações afirmativas têm, em sua “comissão de frente”, uma importância simbólica, ou seja, elas tratam de algo inovador, que rompe com o invólucro cínico da democracia racial que tanto parcela da mídia como alguns artistas e intelectuais alegam existir no Brasil. Um argumento em favor das ações afirmativas apontado pela professora Arabela Campos Oliven (2009, p. 9) “é o da necessidade de reconhecimento de todos os grupos como iguais”. Na opinião da autora,

Na medida em que a forma de seleção nos cursos mais concorridos das universidades públicas deixa de lado uma população tão numerosa como a dos pretos e pardos brasileiros, passa-se a idéia de que o lugar que forma a elite nacional pode prescindir da contribuição de quase metade da população brasileira. Esse argumento tem a ver, também, com o significado simbólico dos modelos para as novas gerações. É importante para os jovens negros e indígenas verem representantes de seus grupos bem-sucedidos como profissionais nas áreas do Direito e da Medicina, por exemplo, nas atividades de pesquisa.

As pessoas que passarão a ocupar algumas vagas por meio dessas políticas, de modo geral, têm um perfil diferente daquelas que historicamente ocuparam esses espaços, não encarando isso como uma lógica mecânica. Concordamos com a professora Arabela Oliven quando afirma que, por pertencerem a uma camada social privilegiada, alguns estudantes não cotistas podem mais facilmente se desinteressar por seu curso, tentar novo vestibular para outro curso, trancar a matrícula, pois a sua posição social lhes possibilita esse tipo de opção. Os estudantes cotistas, como temos visto nas pesquisas que desenvolvemos, sabem que não podem desperdiçar a chance que estão tendo, porque “como integrante[s] de um grupo que luta por uma inserção mais equitativa na sociedade brasileira, o comprometimento social dos cotistas parece ser maior” (Oliven, 2009, p. 73).

Na UFRGS vimos nos defrontando com muitos avanços e desafios, o que é inerente ao processo de implantação de uma política nova e complexa. Algumas questões vêm à tona nesse processo; uma delas é como adequar o processo de vestibular – que é seletivo e, por princípio, excludente – com a nova realidade que as ações afirmativas propõem para a universidade. Outra questão necessária de ser pensada pela UFRGS é a de como criar espaços contínuos de diálogo inter-étnico, de acolhimento e de visibilidade da política afirmativa e, por conseguinte, dos sujeitos sociais que, por direito conquistado, estão ingressando na universidade mediante política de

ações afirmativas repleta de contradições, mas que vem trazendo à tona um debate muito caro para nós, que é o direito de o povo negro no Brasil conquistar políticas públicas e lutar por garantias constitucionais, como fazem as comunidades remanescentes de quilombos.

Esse é um passo essencial no confronto político, mas acompanhar como se materializam as políticas e quais os empecilhos que existem para que elas alcancem seus reais objetivos é também uma prática fundamental. Essa atividade precisa ser cumprida pela academia por meio da pesquisa, e pelos agentes políticos dos movimentos sociais, que são os representantes de um projeto alternativo de sociedade.

O fato sociológico de existir a reserva de vagas para alunos egressos de escola pública e autodeclarados negros na nossa Universidade não tem se resumido a garantir algumas vagas para aqueles que, historicamente, não as ocupariam. Também tem provocado o debate sobre o racismo de modo cada vez mais intenso, e isso não é um mérito simbólico que somente a política de cotas carrega, mas é também fruto de um conjunto de demandas históricas do Movimento Negro.

Por fim, a construção de uma política que toca em uma ferida brasileira tão dolorosa como o racismo carrega consigo a possibilidade de debatermos o porquê de sua existência e o seu sentido em nossos dias. A população negra, em sua maioria, tem uma relação de tensão e distância com o Estado, apesar de existirem avanços no campo jurídico. Tornar realidade e consolidar as conquistas que o movimento negro obteve, como o reconhecimento constitucional das comunidades quilombolas, a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, as cotas nas universidades e em concursos, é o desafio contemporâneo. Esse desafio é de todos os militantes sociais, intelectuais, pesquisadores, políticos engajados no compromisso com uma sociedade diferente da que está posta.

As ações afirmativas têm garantido que praticamente metade dos alunos que ingressam na universidade seja egressa de escolas públicas – isso é um fato social relevante. O número de alunos que se declaram pretos e pardos no formulário de inscrição do vestibular (por isso tal nomenclatura de classificação) e estão ingressando na UFRGS mais que duplicou com a reserva. Porém, não devemos entender que isso seja suficiente e que o ingresso desses alunos represente de todo o êxito da política: há inúmeras demandas ligadas à permanência, ao apoio pedagógico, à criação de espaços de diálogo e promoção de visibilidade e, ainda, outros desafios que virão e que devem ser encarados. Para que isso ocorra de modo positivo, a constante pressão política promovida por militantes dos movimentos negros, pelos estudantes, por professores e pesquisadores é fundamental.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Maria da Consolação. *O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE, 2008.

BERTULIO, Dora Lúcia de Lima. Ação afirmativa no ensino superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado brasileiro na promoção do acesso de negros à universidade – o sistema jurídico nacional. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 51-98.

BRASIL. *Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre)*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040-1871.htm>.

_____. *Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (Lei de Terras)*. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/_Quadro-LIM.htm>.

_____. *Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890*. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b2394d7e1ab9a970032569b9004e148d/f889cf3450277933032569fa00434d2a?OpenDocument>>.

_____. *Lei nº 3.270 de 1885 (Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei dos Sexagenários)*. Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/escravidao-no-brasil/lei-dos-sexagenarios/>>.

CARLOS, Maria Adélia Pinhal de; MEIRA, Maria Cristina Pastro; MACEDO, Roberto (Org.). *Vestibular da UFRGS 2009: provas comentadas; processo de avaliação*. Comissão Permanente de Seleção (Coperse)/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Attar, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

GOLDIM, José Roberto. *Eugenia*. 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002. 231 p.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais* – uma análise das condições de vida da população brasileira. 2008. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/Condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. *Marxismo, educação e emancipação humana*. Florianópolis: UFSC/PPGE, 2011. CD-ROM. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf>.

LOBO, Lília Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÓPEZ, Laura Cecília. “*Que América Latina se sincere*”: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. 2009. 389 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Org.). *Pensamento crítico e movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SITO, Luanda Rejane Soares; FERREIRA, Junara Nascimento; RODRIGUES, Tatiana do Prado. O processo de implementação das ações afirmativas na UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato et al. (Org.). *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. p. 119-125.

STEDILE, João Pedro. A origem do latifúndio do Brasil. *Revista Pucviva*, São Paulo, n. 8, 2000. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r08_r06.htm>. Acesso em: 6 ago. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS).
Conselho Universitário (Consun). *Decisão nº 134/2007, de 29 de junho de 2007*. Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para [...] candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec134-07.htm>>.

Michele Barcelos Doebber, mestranda em Educação na Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), é técnica em Assuntos Educacionais da UFRGS e membro da Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas e do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Sociedade (Neccso) da UFRGS.

micheledoebber@yahoo.com.br

Gregório Durlo Grisa, doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é membro da Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas e do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (Tramse) da UFRGS.

grisagregorio@yahoo.com.br

Recebido em 19 de abril de 2011.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena

Marcos Antonio Braga de Freitas

Resumo

Apresenta a trajetória das políticas para a educação superior em atenção aos povos e comunidades indígenas de Roraima no âmbito da Universidade Federal de Roraima (UFRR), mostrando de que forma se dá o acesso e como se realizam as atividades didático-pedagógicas dos cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena. Destaca ainda as parcerias, a manutenção dos cursos específicos, o acompanhamento dos estudantes indígenas nos demais cursos de graduação da Universidade e, também, os novos desafios para a implementação de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*, visando atender às demandas de indígenas egressos das graduações que almejam a continuidade da formação e da capacitação em nível de pós-graduação.

Palavras-chave: políticas públicas; educação escolar indígena; movimento indígena.

Abstract

The Roraima Federal University Insikiran Institute: indigenous higher education policies

This article presents the Roraima Federal University higher education indigenous policies focusing on access and didactics concerning the indigenous population. Moreover, it highlights the partnerships, the maintenance of the specific formation courses and the monitoring of the indigenous students in other higher education courses at this University. Other aspects considered are the challenges to the post-graduate course implementation in order to offer to former indigenous students the possibility to continue their studies in a post-graduate level.

Keywords: public policies; indigenous education; indigenous movement.

Contexto sociocultural indígena em Roraima

No Estado de Roraima existem 32 terras indígenas em diferentes estágios de regularização fundiária, com uma extensão total de 3.250.256 hectares. Os maiores conflitos estão relacionados ao processo de desintrusão da terra indígena Raposa Serra do Sol, com uma extensão de 1.678.800 hectares e uma população em torno de 19.000 indígenas, onde existem várias fazendas (rizicultores) e algumas vilas habitadas por não índios. Cabe destacar aqui que o assunto se tornou conhecido nacionalmente em 2009, quando foi encaminhado a julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF), para se analisar o mérito da constitucionalidade do processo demarcatório de reconhecimento histórico aos povos indígenas de Roraima.

A maior parte das terras indígenas já demarcadas está ainda invadida por posseiros que se utilizam da violência para manter a sua dominação.

Tabela 1 – Situação Fundiária de Terras Indígenas no Estado de Roraima

Situação Fundiária	Nº de Terras Indígenas
Demarcada e homologada	1
Demarcadas, homologadas e registradas	31
Total	32

Fonte: Funai, Coordenação Regional em Boa Vista (2011).

Segundo o Setor de Saúde do Conselho Indígena de Roraima (CIR/Saúde, 2008), os povos indígenas localizados no leste de Roraima pertencem às etnias Macuxi (aproximadamente 25.400 pessoas), Wapichana (7.800 pessoas), Ingaricó (1.100 pessoas), Taurepang (720 pessoas), Patamona (100 pessoas) e Wai-Wai (680 pessoas).¹

Para fins administrativos, esses povos estão distribuídos em nove regiões, sendo que em muitas aldeias coexistem famílias de etnias distintas. Vejamos na Tabela 2 o número de comunidades e o de pessoas, por região, referentes à população indígena no Estado de Roraima.

Tabela 2 – Distribuição das Comunidades Indígenas e Respectivas Populações, por Região – Roraima

Região	Comunidades	População
Serras	98	9.570
Surumu	25	2.721
Baixo Cotingo	34	2.728
Raposa	41	4.120
Amajari	17	2.387
Taiano	16	2.932
São Marcos	33	4.398
Serra da Lua	18	6.261
Wai Wai	8	678
Total	290	35.795

Fonte: CIR/Saúde (2008); Funasa/MS (2009).

O povo Macuxi vive atualmente nas áreas de lavrado e de serras, na região do Rio Branco, e constitui a maior população indígena do Estado de Roraima, possuindo também várias aldeias na República Cooperativista da Guiana.

O povo Taurepang ocupa no Brasil uma pequena região no Alto Rio Surumu, na fronteira com a República Bolivariana da Venezuela, onde vive a maior parte de sua população.

Os povos Ingaricó e Patamona estão localizados no extremo norte do Estado, na região atravessada pelo rio Cotingo, sendo a maior parte de sua população residente na República Cooperativista da Guiana.

O povo Wapichana localiza-se na região sudeste do lavrado, possuindo também muitas aldeias na República Cooperativista da Guiana.

O povo Wai-Wai ocupa a região de florestas ao sul do Estado, em território que se localiza na interseção dos Estados de Roraima, do Pará e do Amazonas. Esse povo também possui comunidades na República Cooperativista da Guiana.

Com relação à especificidade dos povos indígenas, é imprescindível saber que há uma diversidade étnico-cultural dessas populações em Roraima, que se apresenta por meio de diversas famílias linguísticas e línguas, e até mesmo de determinados grupos em outros Estados do Brasil, como Pará e Amazonas, e em países fronteiriços, como a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana.

¹ Existe ainda em Roraima o povo Sapará, com um número aproximado de 28 pessoas, que hoje estão num processo de auto-identificação. Eles se localizam nas regiões do Taiano e Amajari, contudo ainda não aparecem quantificados em documentos oficiais.

O Quadro 1 destaca a realidade desses povos e suas respectivas populações.

Quadro 1 – Distribuição dos Povos Indígenas na Região Amazônica (Brasil e Países Limitrofes)

Povo Indígena	Outras Denominações ou Grafias	Família/Língua	População	Ano
Macuxi (Brasil e Guiana)	Makuxi, Macushi, Pemon	Karíb	25.400	2008
Patamona (Brasil e Guiana)	Kapon	Karíb	100	2008
Taurepang	Taulipang Pemon, Arekuna	Karíb	720	2008
Waimiri-Atroari	Kinã, Kinja	Karíb	230	2004
Wai Wai (Amazonas, Roraima e Pará)	Waiwai, Wai-Wai	Karíb	678 ⁽¹⁾	2008
Ingaricó (Brasil, Guiana e Venezuela)	Ingarikó Akawaio, Kapon	Karíb	1.100	2008
Ye'kuana (Brasil e Venezuela)	Yekuana, Yekwana, Maiongong	Karíb	426	2000
Wapichana (Brasil e Guiana)	Uapixana, Vapidiana, Wapixana, Wapisiana, Wapishana	Aruák	7.800	2008
Yanomami (Roraima, Amazonas ⁽²⁾ e Venezuela – Sanumá, Ninam)	Ianomâmi, Ianoama, Yanomam	Yanomami Xirianá	10.771	2008
Total geral			47.225	–

Fontes: Povos indígenas do Brasil (2000); Programa Waimiri Atroari (PWA, 2004); Serviço de Cooperação Yanomami (Secoya, 2001); CIR/Saúde (2008); Funai/Coordenação Regional em Boa Vista (2008).

Notas: ⁽¹⁾ Esse total refere-se às oito comunidades de Roraima.

⁽²⁾ No Estado do Amazonas, segundo a Secoya (2001), há 1.297 Yanomami na região de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro.

Dessa forma, sendo a população de Roraima constituída por 450.479 pessoas (IBGE, 2010), o total da população indígena representa algo em torno de 13% da população do Estado. Esse dado nos dá uma amostra da relevância da temática indígena para o contexto de Roraima, da Amazônia e do Brasil.

A situação histórica vivida por esses povos indígenas em relação aos Impérios coloniais e depois com os Estados republicanos gerou um contexto de muita discriminação, preconceito e indiferença. Seus territórios foram sistematicamente invadidos, e as comunidades, encurraladas física e culturalmente. Essa situação não foi favorável ao reconhecimento da diversidade social e cultural, ou seja, do valor dos povos indígenas para a formação de Roraima e do Brasil.

O sistema educacional como um todo e a UFRR especificamente têm muito a contribuir para modificar esse estado de descaso e preconceito que ora impera. O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena cumpre, nesse contexto, um importante papel, não apenas por formar professores indígenas em nível superior e por dar apoio às atividades de educação promovidas pelas organizações e pelas escolas das comunidades, mas, sobretudo, por possibilitar a estada efetiva na universidade de uma população historicamente excluída. Acima de tudo, mais do que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Instituto têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional.

O processo de formação de professores em si não esgota as demandas das comunidades indígenas que, ao conseguirem a formação de inúmeros alunos no ensino médio, pleiteiam então a continuidade dessa formação, agora em nível superior e nas mais diversas áreas de conhecimento. Desse modo é que as organizações indígenas têm, ao longo desses anos, se preocupado em responder a essa situação, resultando na criação do então Núcleo Insikiran.

As línguas indígenas de Roraima podem ser classificadas em três famílias linguísticas; no Quadro 2 estão listadas essas três famílias e suas respectivas línguas.

Quadro 2 – Línguas Indígenas em Roraima

Famílias	Línguas
Aruák	Wapichana, Atoraiu ⁽¹⁾
Karíb	Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana, Patamona, WaiWai, Waimiri Atroari
Ianomâmi	Sanumá, Ianomamo, Ianomam, Ninam

Fonte: Melatti (2007).

Nota: ⁽¹⁾ Existe hoje apenas uma falante vivendo na comunidade Marupá, junto aos Wapichana, na região da Serra da Lua.

Além dessas informações sobre a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas de Roraima, é importante destacar que alguns dados acerca da educação escolar indígena já foram levantados, como demonstra a Tabela 3, que informa sobre os números, por etapa de estudos, dos últimos seis anos nas escolas indígenas.

Tabela 3 – Progressão do Número de Alunos Matriculados na Educação Indígena em Roraima

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	EJA	Total	Total de Professores em Exercício
		1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	9º Ano	De 1º a 3º Ano			
1999	–	4.950	1.311	–	–	–	6.261	471
2000	–	4.867	1.383	–	154	–	6.404	426
2001	–	4.902	1.816	–	628	–	7.346	565
2002	–	4.386	2.004	–	222	–	6.612	503
2003	–	4.827	2.276	–	412	–	7.515	754
2004	–	4.871	2.755	–	1.237	–	10.916	–
2005	1.579	5.905	2.658	–	1.053	1.904	13.099	–
2006	1.569	6.179	3.186	81	1.496	1.280	13.791	–

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Divisão de Educação Escolar Indígena da SECD-RR (2007).

Tabela 4 – Alunos cursando o Ensino Médio Magistério por meio de Projetos

Alunos cursando o Projeto Tami'kan – Magistério Indígena/ SECD-RR	300
Alunos-professores Yanomami cursando formação Magistério – Projeto Yarapiari/CCPY	32
Total	332

Fonte: CCPY e DEEI-SECD-RR (2008).

Nesse contexto, atendendo à demanda por implementação de políticas públicas de educação escolar indígena em Roraima, é criado em 2001, dentro da UFRR, o Núcleo Insikiran. Assim, a Licenciatura Intercultural torna-se uma referência para receber os egressos do magistério indígena (nível médio) e todos os que estão atuando nas escolas indígenas no sentido de dar continuidade aos seus estudos.

Os alunos egressos do ensino médio têm a opção de cursar outras graduações, como Administração, Biologia, Computação, Contabilidade, etc., visando atender às demandas específicas das organizações e comunidades indígenas. Mas estão sendo criados cursos específicos para fazer a gestão das terras indígenas no que tange ao gerenciamento, ao planejamento e à elaboração de projetos de autossustentação para as comunidades – por exemplo, o curso de “Gestão Territorial Indígena”, que foi criado em 2009, com o ingresso de 120 indígenas ao longo desses três anos – e o curso na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Gestão da Saúde Indígena, criado em 2011 e com previsão de ingresso de 40 alunos em 2012, para atender às demandas dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Leste de Roraima e Yanomami e Ye'kuana), além dos egressos do ensino médio em expansão nas comunidades.

Portanto, o projeto da Licenciatura Intercultural surge a partir das reivindicações dos professores indígenas de Roraima para atender as suas demandas e necessidades educacionais, contando hoje com 237 alunos regularmente matriculados.

Breve histórico da criação do Instituto Insikiran

A UFRR é a primeira instituição federal de ensino superior a implantar um curso específico de graduação para a formação de indígenas. Em 2001, a Universidade cria o Núcleo Insikiran, hoje transformado em Instituto Insikiran, conforme Resolução nº 009/2009-CUni, com o objetivo de desenvolver e articular com lideranças, professores, comunidades e organizações indígenas de Roraima e a sociedade em geral a formação profissional dos indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural.

Cabe destacar que o nome Insikiran é originário da mitologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, sendo para os índios Macuxi um dos filhos guerreiros de Makunaimí, irmão de Anikê, integrando toda a cosmologia de criação dos indígenas dessa região, segundo a tradição e cultura desses índios.

A criação do Núcleo veio atender a uma das demandas dos povos e das comunidades indígenas de Roraima que reivindicaram o acesso ao ensino superior por meio da Carta de Canaunanim,² elaborada em 2001 na Assembleia Geral dos Professores Indígenas de Roraima, e a UFRR respondeu ao compromisso social da instituição.

A ação política do movimento indígena de Roraima foi de suma importância para a criação do Insikiran enquanto resposta política e social da administração superior da UFRR em atender as reivindicações dos indígenas de Roraima. Nesse processo, pode-se destacar o papel da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr, 2001) com trechos da Carta de Canaunanim, ao afirmar:

Para fazer frente ao violento processo de colonização que impôs a nós fronteiras de dominação física, social e cultural, as lideranças e comunidades indígenas levantaram diversas problemáticas e se organizaram, buscando alternativas que permitissem melhorias nas condições de vida.

[...]

Neste processo, em especial com relação à realidade educacional, no ano de 1985 realizou-se uma grande discussão "QUE ESCOLA TEMOS, QUE ESCOLA QUEREMOS". Uma das principais conclusões foi que o Governo do Estado (Roraima) deveria se preocupar com as problemáticas vividas nas comunidades (indígenas). Como um dos resultados desta discussão foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) na Secretaria Estadual de Educação, coordenado no início por não índios, mas que foi logo assumido por uma liderança indígena.

É importante ressaltar que o Instituto Insikiran atua com o modelo de gestão compartilhada, tendo o Conselho do Instituto como espaço para discussões e deliberações das questões políticas e administrativas, sendo composto por: Direção da Unidade Acadêmica, Coordenações (gestão administrativa, extensão, pós-graduação e de cursos de graduação), representante dos professores formadores e discentes de cada curso, representante do corpo técnico-administrativo, Fundação Nacional do

² Canaunanim é uma comunidade indígena localizada no município de Cantá, Estado de Roraima. Esse local sediou a assembleia geral dos professores indígenas do referido Estado.

Índio (Funai), Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD-RR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apirr) e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), totalizando 17 membros.

Além do curso de Licenciatura Intercultural, o Instituto desenvolve atividades de pesquisa e extensão fomentadas pelos projetos e programas que vêm sendo construídos com o apoio de parcerias, como a da Rede Internacional de Estudos Interculturais (Ridei) com a Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUC-Peru), nos anos de 2006-2008, e a do Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior com a Fundação Ford e o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte do Projeto Trilhas de Conhecimentos, nos anos de 2005-2007, além do Prodocência/Pibid e Observatório de Educação Escolar Indígena com financiamento da Capes/MEC, que vem atuando em determinadas escolas indígenas com a questão de políticas linguísticas, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos.

O Programa E'ma Pia contribuiu para essa discussão nas unidades acadêmicas da Universidade juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg), com a ampliação de vagas nos demais cursos de graduação da instituição para atender outras demandas das comunidades e povos indígenas de Roraima que reivindicavam acesso aos cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, Administração, entre outros, originando, assim, o Processo Seletivo Específico para Indígenas (Psei).

É importante destacar que os povos indígenas que estão nos cursos do Instituto Insikiran pertencem aos Macuxi (maioria), Wapichana, Ingaricó, Wai Wai, Taurepang, Ye'kuana, Patamona, Sapará e Yanomami.

Curso de Licenciatura Intercultural

Em 2002 foi aprovado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Licenciatura Intercultural, que tem como princípios norteadores da proposta pedagógica a transdisciplinaridade, a interculturalidade e a dialogia social. O curso abrange três áreas de habilitação: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. A ferramenta na construção de trilhas teórico-metodológicas na formação do professor indígena se dá por meio da pesquisa-ação (UFRR. Cepe, 2008).

Entre os princípios norteadores do PPP, vale destacar a concepção de interculturalidade, que, nas propostas curriculares, é um dos desafios nas discussões dos saberes indígenas com os ditos conhecimentos técnico-científicos institucionalizados no meio acadêmico. Nesse aspecto, os saberes indígenas são trabalhados durante os temas contextuais num debate com a polifonia indígena, e, além desses momentos, lideranças indígenas são convidadas de forma pontual para colaborar nos referidos temas.

Para corroborar esse conceito em discussão, eis uma citação de Celia Collet (2006, p. 123):

[...] a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A idéia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto de seus códigos específicos como dos códigos "ocidentais" ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.

Nesse aspecto, os movimentos indígenas de Roraima, mostrando sua polifonia nos processos de afirmação identitária e autonomia, reivindicam e lutam por um espaço político no âmbito da UFRR para garantir suas demandas educacionais e sociais. Portanto, a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural tem esse constante desafio de participação, colaboração e discussão do conceito em tela a partir dos etnoconhecimentos presentes no universo indígena.

Outro princípio do nosso projeto pedagógico trata do enfoque da transdisciplinaridade que vem na perspectiva de romper com as tradicionais disciplinas dos currículos na maioria dos cursos de graduação na educação superior. Na tentativa de ruptura desse modelo tradicional na pedagogia do ensino brasileiro é que o PPP da Licenciatura Intercultural destaca a importância desse princípio na formação do professor indígena. Aqui ressalto a afirmação de Basarab Nicolescu (2000, p. 11):

A interdisciplinaridade tem uma ambição daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. [...] A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do modo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Ao trabalhar com temas contextuais na formação do professor estamos reforçando a ideia de uma visão holística dos saberes indígenas em interação com as demais formas de conhecimento, caminhando para esse diálogo intercultural e exercício da transdisciplinaridade como pressuposto da prática docente. Não só Nicolescu corrobora essa reflexão, mas também o pensamento complexo de Edgar Morin (2005, p. 17), quando afirma:

A missão transecular faz com que a Universidade conclame a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas: ela introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar as formas tradicionais ou efêmeras do aqui e agora, mas que está pronta para ajudar os cidadãos a rever seu destino *hic et nunc*. A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como autonomia da consciência e a problematização, cujas consequências expressam-se no fato de que a investigação deve manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida.

A formação intercultural trabalha essa problematização do conhecimento, tendo a ferramenta da metodologia pela pesquisa como

instrumental para esse exercício da vivência transdisciplinar e o olhar da interculturalidade e a dialogia social como princípios teórico-metodológicos.

As aulas da primeira turma tiveram início em julho de 2003. A etapa de estudos presenciais intensivos ocorre no *campus* do Paricarana da UFRR, em Boa Vista, nos meses de janeiro e fevereiro e julho e agosto, no momento em que os professores indígenas estão de recesso nas escolas. Além desse momento presencial, a proposta pedagógica do curso contempla também os encontros pedagógicos como parte integrante na formação do cursista, quando os professores formadores do Instituto Insikiran se deslocam a determinadas regiões para realizarem o acompanhamento didático-pedagógico do cursista, visando aprofundar conhecimentos e discutir o andamento dos trabalhos que os cursistas desenvolvem nas comunidades como parte do aprimoramento do processo de construção dos conhecimentos.

Outro aspecto que merece destaque é o do professor formador, que é selecionado a partir de sua trajetória profissional em relação a sua experiência com povos indígenas. Por isso, no concurso público, o candidato deve apresentar um memorial que demonstre essa trajetória, uma proposta de trabalho que evidencie a sua atuação profissional no curso e o próprio currículo, em que mostre o percurso de vivência e prática com indígenas, seja na formação, seja na pesquisa científica ou profissional.

A capacitação do professor formador ocorre no próprio curso: na prática em sala de aula, nos encontros pedagógicos e quando a unidade promove oficinas de capacitação entre os docentes; por ser uma equipe multidisciplinar e profissional com história de vida e trajetórias profissionais diferentes, esse aperfeiçoamento é importante para consolidar um PPP que se propõe romper com a pedagógica tradicional e caminhar numa perspectiva problematizadora também com o aporte teórico de Paulo Freire.

Em novembro de 2003, foi firmado o convênio entre a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD-RR) e a UFRR, tendo a Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR como executora dos recursos financeiros, visando qualificar 60 professores indígenas que atuam na educação básica do sistema estadual de ensino, por meio do curso de Licenciatura Intercultural.

Em 2005, ingressaram mais 120 professores indígenas via concurso vestibular específico, sendo 60 no primeiro semestre e 60 no segundo. Até então, o curso de Licenciatura Intercultural foi mantido com esse recurso e o da própria instituição, com a infraestrutura e a contratação de professores efetivos. Nesse mesmo ano, a UFRR concorreu ao edital do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (Prolind-MEC) para manutenção das licenciaturas indígenas, quando o projeto do curso foi contemplado. No segundo semestre do ano de 2007, ingressaram mais 60 professores indígenas (turmas G e H), em 2009, entraram mais 60 (turmas I e J) e em 2010, mais 60 (turmas K e L), totalizando 360 professores cursistas, tendo o apoio financeiro para manutenção do curso por meio da Secad/Sesu/MEC, todos atendidos pelo Programa Prolind.

Além desses, citam-se o Prodocência/Pibid e o Observatório da Educação Escolar Indígena, com financiamento da Capes/MEC.

Desse total, formaram-se 118 professores indígenas com graduação em Licenciatura Intercultural nas três áreas de habilitação – Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais –, sendo 37 graduados em 28 de março de 2009 e 81 em 9 de abril de 2010. Cabe destacar que, ao longo do período de 2003 a 2010, houve dois óbitos e quatro desistentes.

Com o intuito de dar continuidade à oferta de vagas para a qualificação de professores indígenas no Estado de Roraima, novas demandas surgem nesse processo de implementação da educação escolar indígena, ora não contemplado nos atuais convênios e parcerias.

Há atualmente 237 alunos regularmente matriculados no curso de Licenciatura Intercultural, com a previsão de ingresso de 60 alunos por ano, chegando a atingir 420 professores nos próximos cinco anos, totalizando 540 professores indígenas ao longo de dez anos.

Nesse sentido, o governo do Estado de Roraima, por meio da SECD-RR, tem o importante papel de responder às demandas advindas das comunidades indígenas, uma vez que os professores que atuam no sistema estadual de ensino estão sendo qualificados ao cursarem a Licenciatura Intercultural – e, assim, têm melhorado a sua prática pedagógica nas escolas indígenas.

Destacamos que foi pactuado em reunião do dia 27/08/2008 o atendimento às novas demandas dos alunos do curso de Licenciatura Intercultural – por intermédio do então secretário Luciano Moreira (*in memoriam*), do Insikiran da UFRR e do Centro Acadêmico da Licenciatura Intercultural – para a manutenção das turmas, mediante a autorização de um aditivo ao convênio de 2003, no valor de R\$ 108 mil reais, para a concessão de bolsa no valor individual de R\$ 600,00, beneficiando 180 alunos.

Curso de bacharelado em Gestão Territorial Indígena

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), conforme a Resolução nº 12/09, de 7 de agosto de 2009, e o curso foi criado pelo Conselho Universitário (CUi), de acordo com a Resolução nº 011/2009, de 13 de agosto de 2009.

Esse curso veio atender às demandas de formação de gestores indígenas para o etnodesenvolvimento dos territórios, sendo contemplado dentro da política do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni-MEC). Ele teve início em março de 2010, com aulas presenciais nos meses de março e abril, no *campus* do Paricarana, em Boa Vista, Estado de Roraima, o que no projeto político pedagógico é denominado de tempo-escola. Após esse período, os alunos retornam às organizações de base para o tempo-comunidade, onde se inicia o diagnóstico social e ambiental das etnorregiões políticas dos povos indígenas

de Roraima. Em 2010 ingressaram mais 40 alunos no curso de Gestão Territorial Indígena e 40 em 2011, totalizando 120 alunos regularmente matriculados.

Segundo o PPP do curso, o objetivo geral é formar e habilitar gestores indígenas para atuarem profissionalmente em atividades que envolvam a gestão de territórios indígenas no âmbito da Região Amazônica, particularmente formulação, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de políticas, projetos e ações que garantam a autossustentação, a defesa de seu patrimônio cultural e natural e a gestão da infraestrutura e dos empreendimentos necessários para viabilizarem a qualidade de vida de sua população.

A proposta político-pedagógica do curso abrange quatro ênfases em sua estrutura curricular: atividades produtivas e manejo ambiental; patrimônio indígena; serviços e infraestrutura; e empreendimentos sociais.

O campo de atuação do egresso do curso, ou seja, do profissional formado em Gestão Territorial Indígena, poderá ser: comunidade indígena ou organizações civis e setor governamental, nas esferas municipal, estadual ou federal. Além desse aspecto, o referido curso destaca que as competências gerais do gestor indígena são administrativa, científica, política, sociocultural e técnica.

Para a implementação do referido curso foram contratados sete professores, nas áreas de Geografia Humana, Ciências Sociais, Ecologia de Sistemas Amazônicos, Gestão de Projetos, Etnodesenvolvimento e Direito Ambiental e Agrário – todos “brancos”.

Acesso pelo vestibular específico

1) Ingresso no curso de Licenciatura Intercultural:

1ª fase – eliminatória e classificatória: prova de redação, que pode ser escrita em língua portuguesa ou em língua indígena. Para a tradução das redações nas línguas indígenas são contratados serviços de indígenas falantes para colaborar nas traduções e correções dessas avaliações;

2ª fase – eliminatória e classificatória: entrevista realizada por uma banca examinadora composta por três avaliadores com experiência em educação indígena, lotados no Instituto Insikiran, e por colaboradores;

3ª fase – classificatória: prova de títulos e análise curricular.

2) Ingresso no curso de Gestão Territorial Indígena:

1ª fase – eliminatória: prova de redação e prova objetiva;

2ª fase – classificatória: análise do currículo e memorial.

3) Ingresso por meio de vagas extras (demais cursos de graduação da UFRR):

1ª fase – prova de redação;

2ª fase – na primeira experiência, em 2007, houve a entrevista com uma banca examinadora, substituída pela aplicação de um questionário a partir de 2008. Em 2009 foram aplicadas questões dissertativas por áreas de conhecimentos, em vez do questionário;

3ª fase – teste de habilidade específica, exclusivo para o curso de Medicina.

Em todo esse processo de elaborar os editais, visando publicar, operacionalizar e executar processos específicos e diferenciados, a Comissão Permanente de Vestibular (CPV) da UFRR tem mostrado flexibilidade e abertura de diálogo para um melhor entendimento de políticas específicas em atenção aos povos indígenas. Hoje se realiza o vestibular unificado, em que são ofertadas vagas nos cursos de Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena e vagas extras nos demais cursos da instituição.

Após o acesso, o maior desafio é garantir a permanência desses indígenas nos cursos. Há problemas no que se refere à questão econômica (por exemplo, despesas com manutenção do cursista na cidade), ao aspecto didático-pedagógico e à superação do preconceito e da discriminação que ainda permeiam a comunidade acadêmica de um modo geral.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no item referente à permanência é a reformulação das estruturas curriculares com o objetivo de envolver os saberes indígenas nos processos de construção de novos conhecimentos – a possibilidade do chamado “diálogo intercultural”, ou seja, a interculturalidade como princípio no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, há vários desafios para fortalecer a política de acesso e permanência de indígenas na educação superior, como:

- acompanhamento pedagógico dos cursos que estão ofertando vagas extras;
- a garantia de bolsas pela UFRR visando à permanência, para aquisição de materiais didáticos, deslocamento, hospedagem e alimentação;
- a criação de um grupo de trabalho para avaliação e monitoramento dessa política no sentido de instrumentalizar a administração superior para aprimorar o processo seletivo específico para indígenas com o intuito de ampliar as políticas de ações afirmativas;
- a realização periódica de reuniões com alunos e professores orientadores;
- a criação do professor orientador em cada curso, para acompanhar o desempenho dos alunos e ser a interlocução entre a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg), o Instituto Insikiran e a unidade acadêmica que conta com a presença de indígenas.

Sendo assim, é importante fortalecer o debate de ações afirmativas no âmbito da UFRR por meio de seminários e palestras sobre temas como “Interculturalidade”, “Diálogos de Saberes Indígenas, Conhecimentos

Tradicionais e Técnico-Científicos”, destacando o ganho social e político do acesso de indígenas aos cursos de graduação da Instituição.

Expansão do número de vagas na educação superior indígena no âmbito da UFRR

A implantação de políticas específicas para garantir o acesso de indígenas ao ensino superior tem mostrado a expansão de vagas nos cursos de graduação da UFRR, seja em cursos específicos, seja nos demais cursos da instituição, mediante a criação de vagas extras. A Tabela 5 configura esse crescimento.

Tabela 5 – Expansão de Vagas Específicas para Indígenas no Âmbito da UFRR

Anos	Extras⁽¹⁾	Licenciatura Intercultural	Gestão Territorial Indígena	Saúde	Total
2003	–	60	–	–	60
2005	–	120	–	–	120
2007	11	60	–	–	71
2008	23	–	–	–	23
2009	34	60	–	–	94
2010	41	60	80	–	181
2011	57	60	40	–	157

Fonte: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Comissão Permanente de Vestibular, Instituto Isikiran (2011).

Nota: ⁽¹⁾ Vagas nos demais cursos de graduação da UFRR, específicas para indígenas.

A Tabela 5 mostra os avanços de políticas específicas para indígenas no âmbito da UFRR, podendo-se afirmar que, hoje, o seu contingente é de aproximadamente 10% da população cursando o ensino superior. Essas políticas não se restringem ao acesso, mas também garantem as demandas dessa população para qualificação a partir de sua realidade, como *saúde*, por conta dos distritos sanitários, *educação*, em virtude da expansão da educação básica nas comunidades indígenas, e *gestão territorial*, para garantir a sustentabilidade das terras indígenas.

Portanto, esses três cursos vêm ao encontro das demandas prioritárias dos indígenas, além, é claro, de outras necessidades, como profissionais nas áreas de medicina, jornalismo, direito, agronomia, biologia, entre outras, atendidas pelas vagas extras.

Novos desafios para a educação superior indígena na UFRR

O Instituto Isikiran da UFRR passou por várias fases: i) o momento de criação e implementação da proposta política, pedagógica e institucional;

ii) a etapa de consolidação, que veio com a contratação de professores para atuarem na Licenciatura Intercultural, e construção da sede própria, em 2006, totalizando 250 m²; iii) e a de expansão, em que foi construído o bloco de oito salas de aulas e concluído o bloco I, com cinco salas para professores, totalizando 600 m², com recursos financeiros do Programa Reuni/MEC, além da criação do terceiro curso específico na área de gestão da saúde indígena em nível de bacharelado, com previsão de início das aulas em janeiro de 2012.

As demandas por novos cursos de graduação vêm atender aos desafios das comunidades e dos povos indígenas de Roraima na área de gestão territorial e ambiental das terras indígenas, no manejo dos recursos naturais existentes e outros que compõem a realidade do Estado. Além desse curso, dentro do processo de expansão do Instituto Insikiran, está previsto para 2012 um curso na área de saúde visando qualificar indígenas nessa área para atuarem nas comunidades, tendo em vista que, no contexto da distritalização da saúde indígena, o Estado de Roraima dispõe de dois Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Leste de Roraima e Yanomami e Ye'kuana). Assim como os demais cursos, este deverá valorizar os saberes indígenas em seu currículo.

Outro aspecto importante nessa expansão é a demanda por cursos de pós-graduação já previstos no plano de metas do Insikiran, que tem a pretensão de implantar uma Especialização em Educação Escolar Indígena em 2012 e um Mestrado em Educação Intercultural em 2013, buscando dar continuidade aos estudos na formação de professores indígenas.

Considerações finais

O Instituto Insikiran da UFRR vem implementando políticas de acesso à educação superior aos povos indígenas de Roraima e consolidando políticas públicas de ensino superior a essas populações, respeitando as especificidades de cada povo e/ou comunidade e a diversidade étnico-cultural.

Nesse processo, é importante destacar também o diálogo permanente com as organizações de base e a participação nas assembleias como forma de controle social e legitimação de uma política construída e discutida coletivamente com o protagonismo indígena.

Além dos cursos específicos para indígenas ofertados pelo Instituto Insikiran, há vagas extras nos demais cursos da UFRR no âmbito das políticas de ações afirmativas como resposta a reivindicação dos movimentos indígenas de Roraima, que almejam qualificar pessoal para atuar nas próprias organizações e atividades nas regiões e comunidades.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Coordenação Regional de Roraima. *Relatório de gestão 2008*. [Boa Vista], 2009. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/internet/>

arquivos/conhecaFunasa/prestContas/RELAT%C3%93RIO%20DE%20GEST%C3%83O%20-%20RR%20-%202008.pdf> .

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 115-129.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). Setor de Saúde. *Saiba qual a posição do CIR sobre a Saúde Indígena com o fim do contrato com a FUNASA* [Projeto de Atenção Básica à Saúde Indígena no Leste de Roraima, período de 2000 a 2008]. 2008. Disponível em: <<http://www.cir.org.br/portal/?q=node/644>> .

DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: IEAT/Editora da UFMG, 2001. 72 p.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. Educação escolar indígena: realidade e perspectiva em Roraima. *Revista Textos & Debates*, Boa Vista, n. 9, p. 85-112, 2005.

MELATTI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Organizado por Maria da Conceição Almeida e Edgard Assis de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000. p. 9-26.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR). Carta de Canaunanim, 4 de maio de 2001. Terra Indígena Canaunanim, município de Cantá, Estado de Roraima, 2001.

PROGRAMA de Reestruturação das Universidades Federais de Ensino Superior (Reuni) do Ministério da Educação. Boa Vista, RR: Universidade Federal de Roraima (UFRR), 2007.

PROJETO Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena. Boa Vista, RR: UFRR, Instituto Insikiran, 2009.

POVOS indígenas do Brasil (1996-2000). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). *Resolução nº 012/09-CEPE, de 7 de agosto de 2009*. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena. Boa Vista, RR, 2009. Disponível em: <http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=19:2009&Itemid=5>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). *Resolução nº 013/2008-CEPE, de 22 de outubro de 2008*. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Disponível em: <http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=20:2008&Itemid=5>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho Universitário (CUni). *Resolução nº 011/2009-CUni, de 13 de agosto de 2009*. Cria o Curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena [...]. Disponível em: <http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=41:2009&Itemid=5>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho Universitário (CUni). *Resolução nº 009/2009-CUni, de 2 de setembro de 2009*. Dispõe sobre a transformação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Instituto [...] e aprovação do Regimento Interno [...]. Disponível em: <http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=sections&Itemid=5>.

Marcos Antonio Braga de Freitas, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), é professor do Curso de Licenciatura Intercultural e Coordenador de Extensão do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima.

mabfreitas@hotmail.com

Recebido em 15 de fevereiro de 2011.

Aprovado em 10 de novembro de 2011.

Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais*

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
Jose Abdalla Helayël-Neto
Marcel Duarte da Silva Xavier

Resumo

Apresenta as narrativas de estudantes oriundos das camadas populares sobre suas expectativas de inclusão no ensino superior. A metodologia utilizada mescla observações etnográficas, entrevistas e aplicação de questionários. A pesquisa foi realizada durante o único pré-vestibular popular da cidade de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Ao todo, 46 estudantes da turma de ingressantes de 2008 responderam ao questionário, composto por questões abertas, sobre as justificativas deles para a opção por aquele pré-vestibular popular e as representações sobre as profissões escolhidas. São discutidos, então, a construção coletiva de expectativas, os campos de possibilidades educacionais mapeadas durante as observações realizadas e a análise das narrativas presentes nos questionários.

Palavras-chave: juventudes; educação; ensino superior; desigualdades educacionais.

* Uma versão deste texto, com acréscimos, foi apresentado com o título "Juventudes populares: limites e possibilidades de acesso ao ensino superior" no XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia, realizado na cidade do Recife, em 2011.

Abstract

Popular youth in a "pré-vestibular": the collective construction of expectations and educational possibility fields

The article presents the narratives of students from the lower classes about their expectations of inclusion in higher education. The methodology used blends ethnographic observations, interviews and questionnaires. The investigation was conducted in the only popular "pré-vestibular" of the city of Petrópolis, mountain region of the State of Rio de Janeiro. In all, 46 students from the beginner class of 2008 answered the questionnaire, consisting of open questions which sought to understand, among other topics, the justifications for the choice of that popular "pré-vestibular" and the representations of the chosen professions. Here, we discuss the collective construction of expectations and possibilities of educational fields mapped during the observations and analysis of the narratives presented in these questionnaires.

Key words: Youth, education, higher education, educational inequalities.

Introdução

Este artigo foi elaborado com base nos dados da pesquisa "Juventudes populares e projetos de escolarização de nível superior".¹ O projeto foi pensado com base em dois objetivos complementares: analisar as metodologias de ensino de ciências utilizadas em um pré-vestibular comunitário e mapear os sentidos da educação escolar presentes entre estudantes pertencentes às camadas populares, residentes em periferias urbanas da cidade de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro. Como a residência em periferias urbanas não pressupõe, necessariamente, o pertencimento às camadas populares, a definição dos conceitos utilizados torna-se fundamental para a descrição da pesquisa, porque é necessário especificar o ponto de vista orientador da seleção dos jovens.

O trabalho privilegia o discurso de jovens² residentes em periferias urbanas, oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural.³ O perfil traçado corresponde ao proposto por Zago (2006) para a reflexão sobre os jovens pobres já inseridos no sistema superior de ensino. A autora analisa estudantes egressos de pré-vestibulares populares, acompanha as experiências de inserção na cultura universitária e relativiza a ideia de que o acesso à universidade seria a chave para a redução das desigualdades educacionais relacionadas ao ensino superior.

A utilização dos termos periferia ou periferias urbanas não é apenas uma referência à divisão do espaço topográfico que marca as distâncias

¹ A pesquisa foi coordenada pelo físico José Abdalla Helayel-Netto – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) – e recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com a concessão de uma bolsa de iniciação científica.

² Para o debate sobre a categoria juventude, ver Bourdieu (1983), Minayo *et al.* (1999), Groppo (2000), Paim (2002), Novaes (2003), Pais (2003), Kell (2004), Sposito (2005), Rosistolato (2009a, 2009b).

³ Para a noção de capital cultural, ver Bourdieu (2004, 2001).

físicas entre o centro e as periferias das cidades. Trata-se de uma categoria analítica, inspirada no trabalho de Norbert Elias e John Scotson (2000), que analisam uma periferia urbana onde relações de hierarquia e dominação se consolidam entre pessoas “objetivamente” iguais, quando comparadas com base na posição social e no território ocupado. Os conflitos presentes naquele contexto eram independentes de variáveis “objetivas” como classe, sexo, cor da pele, idade, o que permite discutir as desigualdades presentes entre grupos aparentemente iguais.

A referência ao trabalho de Elias e Scotson (2000) se deve ao entendimento de que a palavra periferia, embora agregue múltiplos significados, quando utilizada como categoria política, tende a homogeneizar pertencimentos identitários e singularizar vivências plurais. Sua presença em arenas de debate sobre questões relativas à composição das cidades e às populações supostamente marginalizadas pode reduzir a experiência cotidiana nesses contextos à ausência de direitos sociais. Aqui, pretende-se problematizar tais visões com base na observação das experiências juvenis relacionadas à cultura escolar. Acreditamos que, da mesma forma que as variáveis objetivas não explicavam as desigualdades sociais presentes no contexto analisado pelos autores, a ideia singular de populações marginalizadas não explica a pluralidade de expectativas e formas de estar no mundo presentes nas periferias urbanas.

A universalização da educação básica é recente no Brasil. Faz parte de um projeto de nação orientado pela expectativa de transformação da escola em espaço de construção da igualdade. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2007, 97,6% da população com idade entre 7 e 14 anos já estava na escola (Ribeiro; Koslinski, 2008). Os números são positivos, mas não podem ser analisados como sinônimo de qualidade da escola. Existe algum consenso no campo educacional sobre as vantagens da universalização e dos desafios trazidos por ela. Antes, a inexistência de escolas era o foco; atualmente, a qualidade do ensino parece ser o principal desafio.

Nesse sentido, é necessário salientar que a escola, mesmo universalizada, fora criticada como lócus da reprodução de desigualdades sociais, principalmente quando o escopo de suas ações são grupos sociais pertencentes às camadas populares. Ribeiro e Koslinski (2008) identificam três gerações nas análises sobre a relação entre escola, igualdade e mobilidade social. Enquanto a primeira geração enfatizou a impossibilidade de a escola reverter desigualdades socioeconômicas preexistentes entre os alunos, a segunda demonstrou que a escola pode fazer a diferença nos resultados escolares. Os autores percebem a consolidação de uma terceira geração que visa conjugar as abordagens da sociologia da educação às da sociologia urbana.

A terceira geração de estudos identificada por Ribeiro e Koslinski (2008) parte da hipótese de que a organização social do território produz efeitos sobre as condições efetivas de escolarização de crianças e de jovens. Há trabalhos desenvolvidos com base nessa premissa que permitem refletir sobre o cenário educacional apresentado a jovens residentes em periferias urbanas que desejam se apropriar dos saberes oferecidos pelas

escolas para a consolidação de seus projetos de vida. Nos casos do Rio de Janeiro (Alves; Franco Júnior; Ribeiro, 2009), de São Paulo (Torres *et al.*, 2008) e de Belo Horizonte (Soares; Rigotti; Andrade, 2009), guardadas as especificidades da organização espacial de cada cidade, a relação entre segregação residencial e desigualdade escolar é recorrente. Escolas localizadas em periferias urbanas ou em favelas tendem a produzir resultados inferiores quando comparadas àquelas localizadas em regiões centrais. Especificamente no Rio de Janeiro, estudantes residentes em favelas correm maior risco de enfrentar distorção idade-série e evasão escolar.

O foco das pesquisas orientadas pelos pressupostos da terceira geração de estudos tem sido as relações entre os estudantes e as escolas que fornecem educação básica. A ênfase recai sobre a transmissão da cultura escolar e sua recepção, medida por meio dos resultados obtidos por estudantes em testes padronizados, aplicados durante as avaliações nacionais e locais.⁴ O corpo discente é o escopo e a principal medida de eficácia das políticas públicas voltadas para a equalização das oportunidades e a conseqüente diminuição das desigualdades educacionais.

Os resultados indicam que trajetórias de escolarização em escolas públicas e periféricas impedem ou atrapalham a consolidação dos saberes considerados básicos, inclusive para a superação do vestibular das universidades públicas. Cabe perguntar o que ocorre quando estudantes formados no sistema público desejam utilizar o capital escolar adquirido durante a educação básica para orientar suas ações posteriores, direcionadas para o acesso ao ensino superior. Quais as representações sobre a educação escolar adquirida durante a formação básica? Quais as dificuldades e as estratégias escolhidas para a inserção no ensino superior? Quais as possibilidades de inserção no universo simbólico da academia? Quais as escolhas possíveis no campo de possibilidades de formação profissional?

O projeto de pesquisa que deu origem a este artigo foi pensado com base nessas questões. A cidade de Petrópolis foi escolhida porque os pesquisadores têm inserção consolidada no único pré-vestibular popular em atividade no município.⁵ Trata-se de um movimento popular organizado com o objetivo de contribuir com a preparação de jovens pobres que desejam prestar vestibular para o sistema público de ensino superior.⁶ Além disso, entendemos que a análise das trajetórias de estudantes pobres que desejam estudar em universidades públicas e residem em uma cidade onde elas não existem permite ampliar as reflexões sobre a temática. Os estudantes analisados têm uma barreira extra a superar: depois da aprovação, precisam se organizar para encontrar meios de subsistência em contextos não alcançados por suas redes de solidariedade familiar.

A metodologia utilizada é qualitativa, composta por observações etnográficas, realização de entrevistas e aplicação de questionários. A opção por questionários ocorreu devido à identificação da intensa circulação de estudantes. Trata-se de um pré-vestibular popular, administrado por e para jovens pobres, egressos de escolas públicas. Funciona aos finais de semana e feriados e atende a um número reduzido de estudantes porque

⁴ As avaliações nacionais são realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/ Prova Brasil). O Estado do Rio de Janeiro realiza as avaliações pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) e o Município do Rio de Janeiro tem por base a Prova Rio.

⁵ O mesmo pré-vestibular foi campo de pesquisa para outras temáticas. Ferreira (2007) realizou uma investigação na qual discutiu as concepções de justiça social e desigualdade presentes em movimentos populares que utilizam a educação como instrumento coletivo de mudança social.

⁶ O curso foi fundado em 1994, como um núcleo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e ainda mantém relações com outros núcleos e com a coordenação geral do movimento. No entanto, guarda especificidades que o distinguem dos outros núcleos; a principal é a ampliação da disciplina "cultura e cidadania", desenvolvida em todos os cursos do PVNC, com a inclusão do debate sobre ciência na sociedade brasileira. Em Petrópolis, a disciplina, atualmente, é organizada em torno de três temáticas: "ciência, cultura e cidadania".

recebe apenas uma turma por ano letivo. Não foi possível, até o momento, elaborar estatísticas da circulação dos estudantes, pois mesmo aqueles que abandonam as aulas por longos períodos retornam às vésperas do vestibular ou comparecem esporadicamente.

O grupo de pesquisa aplicou 46 questionários na turma de ingressantes de 2008. O questionário foi construído com o objetivo de mapear o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, suas trajetórias escolares e a relação com os saberes disciplinares, as justificativas para a escolha do pré-vestibular e as expectativas de inserção no ensino superior. O que se pretende, neste artigo, é analisar as justificativas da opção por um pré-vestibular popular e discutir as representações sobre as profissões escolhidas. A questão se justifica porque se acredita que os estudantes pobres buscam cursos populares simplesmente por serem gratuitos. A pesquisa, no entanto, indica que, embora a gratuidade seja importante, há outros elementos que fazem com que os jovens escolham, especificamente, aquele pré-vestibular para estudar. É possível identificar, com base nos dados, algumas questões relacionadas à cultura da cidade de Petrópolis e ao lugar ocupado por esse movimento social nas representações sobre o campo de possibilidades⁷ de acesso ao ensino superior, presente no horizonte dos estudantes. As carreiras escolhidas também põem em evidência representações sobre as profissões de nível superior e as dimensões valorativas relacionadas à inserção na universidade.

O olhar sociológico sobre a escola e os sistemas educacionais

A relação das camadas populares com a escolarização tem sido objeto privilegiado nas análises realizadas pela sociologia da educação. Dandurand e Ollivier (1991) apontam o período de 1945 a 1965 como o momento da institucionalização desse campo do conhecimento. De acordo com os autores, durante o pós-guerra consolida-se um projeto de redistribuição de vantagens sociais e riquezas por meio de mecanismos coordenados pelo Estado. A educação se apresenta como um desses mecanismos e os sistemas educacionais são pensados como elementos associados ao desenvolvimento econômico. Nogueira (1990) também indica as décadas de 1950 e 1960 como o momento de constituição e estabelecimento da sociologia da educação como um campo de pesquisa. A autora afirma que, nos países industrialmente mais desenvolvidos, inclusive, houve aumento significativo de pesquisas com o objetivo de conhecer a população escolar e os sistemas escolares estabelecidos.

No período analisado pelos autores, a racionalidade e o crescimento racionalmente planejado se estabelecem como conceitos centrais na gestão das sociedades, o que colabora com a construção de uma visão de mundo que relaciona escolarização a um duplo papel: superação do atraso econômico e construção de sociedades justas (meritocráticas), modernas e democráticas. Freitag (1986) indica que à escola pública e gratuita era conferido o poder de resolver o problema do acesso à educação,

⁷ Para o debate sobre as noções de "projeto" e "campo de possibilidades", ver Velho (1999).

garantindo o princípio da igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Acreditava-se que os sujeitos competiriam em um contexto de igualdade e os destaques seriam determinados por dons individuais. A formação escolar, nesse momento, era vista como alavanca de crescimento econômico, instrumento de equalização das oportunidades e redistribuição de bens e serviços.

Nessa perspectiva, a escola seria uma instituição neutra, difusora de um conjunto de conhecimentos organizados racionalmente, com base em critérios coletivistas e avessos a qualquer privilégio tradicional. A seleção dos alunos aconteceria por intermédio de critérios racionais, que valorizariam os dons individuais. Os sistemas educacionais eram pensados como espaços livres de influências relacionadas a posições de classe ou quaisquer outros demarcadores de origem social.

A crítica a esse modelo de mundo surge nos anos 1960, com a divulgação de uma série de pesquisas financiadas pelos governos inglês, americano e francês. Todas as análises indicaram influências da origem social sobre os destinos escolares. Bonamino e Franco (1999) afirmam que o relatório Coleman⁸ teve papel fundamental ao demonstrar que as diferenças de desempenho deveriam ser explicadas em função de variáveis socioeconômicas e não, exclusivamente, em termos de variáveis intraescolares. A estrutura do sistema escolar americano não possuía o grau de neutralidade imaginado e as diferenças de desempenho não poderiam ser explicadas como reflexo de dons individuais. Os autores também indicam que os resultados encontrados na França e na Inglaterra são compatíveis com os apresentados por Coleman nos Estados Unidos da América.

Desde a publicação desses relatórios nacionais, as expectativas positivas relacionadas à contribuição dos sistemas educacionais para a diminuição das desigualdades sociais foram relativizadas, de forma que o consenso sobre os resultados da ampliação dos sistemas de ensino foi problematizado. As pesquisas demonstraram que as desigualdades existentes entre as classes sociais se manifestam nos contextos escolares, criando dissonâncias entre as expectativas de professores e estudantes com relação aos processos educativos. Em síntese: estudantes oriundos de classes sociais que tradicionalmente valorizam a educação tendem a se adaptar com mais facilidade aos contextos de ensino porque dominam os códigos linguísticos necessários à participação naquele espaço. Por outro lado, estudantes de classes sociais que tradicionalmente não se relacionam com a educação formal enfrentam dificuldades de adaptação aos modelos implementados pela escola.

Os relatórios provocaram mudanças epistemológicas significativas no campo dos estudos em sociologia da educação e transformações no campo político, visto que comprovaram que a instituição escolar não teria capacidade para eliminar as desigualdades sociais de origem. É nesse momento que as teses apresentadas por Bourdieu ganham notoriedade, porque criticam as visões da escola como transformadora e democratizadora das sociedades.⁹

⁸ A pesquisa que deu origem ao relatório Coleman recebeu financiamento do governo americano. Foi realizada com uma amostra de 645 mil alunos e tinha por objetivo geral estudar em que medida diferenças de "raça", sexo, origem geográfica e origem social afetavam o desempenho escolar. Coleman demonstrou que as variáveis socioeconômicas explicam melhor as diferenças de desempenho do que as variáveis intraescolares (Bonamino; Franco, 1999). Para a crítica às análises realizadas por Coleman, ver Willms (2010).

⁹ Pierre Bourdieu tem uma contribuição vasta no campo da educação. Neste texto, faremos referência, especificamente, aos trabalhos publicados nos livros: *A reprodução* (1975), *Escritos de educação* (2001) e *A economia das trocas simbólicas* (2003).

Os trabalhos de Bourdieu se inserem nas “teorias da reprodução cultural” (Nogueira, 1990) e podem ser, inclusive, classificados como um dos alicerces dessa proposta teórico-metodológica. Nela, os sistemas escolares são vistos como alguns dos principais responsáveis pela manutenção e legitimação de privilégios sociais. A própria ideia de *dons individuais* é radicalmente negada nesse modelo. Bourdieu entende que a educação propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam a comunicação possível em contextos onde vige a cultura escolar. Os sistemas de ensino tendem a oferecer um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação; um recorte da cultura geral onde são selecionados os elementos considerados mais legítimos. A consequência lógica do processo seria a homogeneização dos indivíduos inseridos nos sistemas educacionais. Porém, a simples inserção não determina a homogeneização, porque a incorporação das categorias de pensamento utilizadas nos sistemas escolares depende do domínio prévio das mesmas categorias ou dos modelos de reflexão necessários ao seu entendimento. Assim, a escola acaba por impor os conteúdos considerados mais legítimos a todos os estudantes, sem considerar as diferenças de origem social.

O sistema escolar, diz Bourdieu, parte do pressuposto de que os alunos são indivíduos abstratos que poderiam competir em condições igualitárias na escola. O autor entende que, ao contrário, os alunos trazem uma bagagem cultural, relacionada à sua origem social, que pode ser mais ou menos rentável no mercado escolar. A referência à existência de um mercado permite dizer que o sucesso não é somente o resultado de dons individuais; ele é fruto de acúmulo prévio de capital cultural, que faz com que estudantes privilegiados compreendam com mais facilidade a cultura escolar oferecida pela escola.

Bourdieu propõe uma relação direta entre contextos familiares e aprendizado escolar. É o capital cultural familiar, herdado e incorporado pelos filhos, que proporciona maiores níveis de aprendizagem. Por mais que, conforme Almeida (2007), a família, nas sociedades modernas, tenha perdido o poder de monopólio da definição dos conteúdos de socialização de seus filhos – porque é obrigada a partilhá-la com a escola, se é possível dizer que a cultura escolar é um recorte da “cultura legítima” –, quanto mais integrada à cultura “legítima” é a família, maior será a probabilidade de seus filhos obterem sucesso no mercado escolar. O capital cultural herdado pelas crianças reduz as distâncias simbólicas existentes entre o universo familiar e o escolar. Em contrapartida, quanto menos integradas à “cultura legítima”, maior a distância entre as famílias e a escola.

Há, no entanto, gerações de pesquisa posteriores que se dedicam a abrir a “caixa-preta” das escolas e buscar elementos para pensar se e quando a escola pode fazer a diferença. Os estudos sobre “escolas eficazes” e “efeito escola” passaram a propor que estas poderiam combater os efeitos das desigualdades econômicas e culturais presentes entre as classes nos processos de escolarização.¹⁰ Portanto, enquanto a primeira geração de estudos em sociologia da educação enfatizou a impossibilidade de a escola reverter desigualdades socioeconômicas preexistentes entre

¹⁰ Para este debate, ver Kons-tantopoulos e Borman (2011) e Willms (2010).

os alunos, a segunda enfatizou que a escola pode fazer a diferença nos resultados escolares. E há a terceira geração, já identificada por Ribeiro e Koslinski (2008, 2009), que visa conjugar as abordagens da sociologia da educação às da sociologia urbana. O foco das pesquisas realizadas pela terceira geração tem sido as relações entre a organização social do território e a produção social de escolas com qualidade.

Análise sociológica da educação no Brasil

As análises das relações entre as classes populares e a cultura escolar no Brasil também podem ser vistas como resultado da consolidação desse campo de estudos. Elas têm privilegiado as dificuldades enfrentadas por estudantes pobres na educação básica (Rocha; Perosa, 2009; Lavinias; Barbosa, 2000); a relação entre segregação residencial e desigualdades educacionais (Alves; Franco Junior; Ribeiro, 2008); o prestígio escolar entre camadas populares (Costa, 2008; Costa; Koslinski, 2006); o prolongamento da escolarização e as novas formas de desigualdades sociais (Zago, 2007); a relação entre desempenho escolar, gênero e raça (Carvalho, 2003, 2001); entre outros temas. Esses estudos privilegiam objetos específicos: a escola e a visão sobre esta dos atores sociais que a compõem, além do discurso daqueles que pertencem à *intelligentsia* formada para pensar sobre o fenômeno educacional. O crescimento da sociologia da educação tem sido significativo e as interfaces com temas clássicos da sociologia e da antropologia permitem reflexões substanciais sobre a realidade social brasileira e as expectativas relacionadas à educação.¹¹

A legislação brasileira classifica o ensino fundamental como obrigatório para a população em geral: independentemente de crença religiosa, sexo, cor ou posição social, crianças e adolescentes em idade escolar têm de estar na escola. Os sistemas escolares visam à distribuição igualitária de oportunidades de escolarização, mas não impedem a construção e a circulação de representações sobre as escolas individualmente e do sistema como um todo. Também não conseguem romper com lógicas de organização que hierarquizam as escolas e geram expectativas diferentes com relação à possibilidade de estas contribuírem com a modificação de trajetórias e destinos sociais. Entre as camadas populares, há grupos que desvalorizam a escola como espaço de formação e outros que a percebem como instituição fundamental para a formação de seus filhos.

Costa (2008) realizou uma pesquisa sobre o significado social da escola entre as camadas populares e percebeu a construção de hierarquias que supervalorizam e sobrevalorizam escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro, criando um gradiente de prestígio entre as unidades escolares. O autor indica que o prestígio das escolas constrói, tanto no plano das representações quanto no das práticas sociais, diferenças significativas entre instituições pertencentes à mesma rede pública de ensino. Enquanto algumas são disputadas por pais e mães que desejam oferecer o que consideram uma boa educação para seus

¹¹ O crescimento deste debate ocorre, principalmente, em programas de pós-graduação em educação. Não é possível dizer o mesmo sobre os programas de pós-graduação em ciências sociais. Para este debate, ver Costa e Nogueira (2009); Costa e Silva (2003); Silva (2001).

filhos, outras são estigmatizadas como depósitos de crianças e renegadas pela população, que as percebe como última alternativa. O autor aponta que a análise das diferenças entre as escolas mais e menos prestigiadas permite perceber a presença de um tipo de elite entre estudantes que, tecnicamente, seriam iguais por pertencerem à mesma rede de ensino e, acrescentando-se, à mesma camada social.

As diferenças de desempenho entre escolas que atendem ao público pertencente às camadas populares indicam a pluralidade e a diversidade de sentidos atribuídos à educação escolar garantida pelo Estado. É possível relativizar algumas ideias como rede de ensino, sistema de ensino e sua relação com a distribuição igualitária de educação. O foco da pesquisa realizada por Costa (2008) é o ensino fundamental, mas talvez seja possível ampliar as conclusões para o ensino médio.

A conclusão da educação básica pressupõe algum grau de homogeneidade escolar entre os jovens egressos. Porém, como a pesquisa de Costa (2008) revela, há hierarquias de prestígio entre as escolas que compõem redes de ensino, o que permite deduzir que há também significativas diferenças na formação dos estudantes que acessam escolas com maior ou menor prestígio. O diploma de conclusão do ensino médio habilita os egressos para os concursos nacionais de acesso ao ensino superior público e também para as seleções promovidas pelas universidades privadas. Com base na pesquisa (Costa, 2008), é possível dizer que estudantes formados em escolas públicas de pouco prestígio, além de enfrentarem alunos recém-saídos de escolas particulares, terão de disputar com egressos do mesmo sistema, mas melhor preparados, porque foram formados em escolas públicas de maior prestígio. Percebe-se um processo de estratificação no qual os egressos de escolas públicas de pouco prestígio ocupam as posições menos privilegiadas e têm seus campos de possibilidades reduzidos. Em alguns casos, precisam começar a aprender no momento em que saem da escola, iniciando um novo processo de escolarização, dessa vez fora dela.

Escolarização depois da escola?

As pesquisas citadas focalizam os processos educacionais realizados em espaços formais, legalmente habilitados a fornecer educação para crianças, adolescentes e jovens. Há, no entanto, processos educacionais que se desenvolvem sem qualquer relação direta com a legislação educacional brasileira. São espaços de formação onde nenhum estudante ou professor tem qualquer obrigação de permanência; também não fornecem diplomas ou certificados e não podem ser utilizados em currículos ou concursos públicos. Porém, têm dois objetivos articulados: contribuir para que estudantes pobres sejam aprovados no vestibular das universidades públicas brasileiras e, como consequência lógica, combater as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil. Embora não sejam formais, dialogam com o sistema porque (re)ensinam os conteúdos que deveriam ter sido aprendidos na educação básica.

São muitas as diferenças entre esses espaços de formação e as escolas de ensino fundamental e médio. Não existem provas, notas, listas de presença, aprovação, reprovação, currículo mínimo, e em alguns casos não há sequer uma estrutura que lembre uma sala de aula. Os professores não são obrigados a cumprir nenhum programa, os estudantes não são obrigados a realizar nenhuma tarefa e não estão sujeitos a sanções caso não frequentem as aulas. Os objetivos manifestos por professores e coordenadores são a preparação dos alunos para o vestibular, a contribuição para a democratização do acesso ao ensino superior e a defesa de uma posição política sobre esse acesso e o enfrentamento das desigualdades sociais.

A consolidação dos objetivos depende, basicamente, do trabalho dos professores e coordenadores e do esforço individual dos estudantes para a superação dos déficits educacionais trazidos dos ensinos fundamental e médio. O vestibular é apresentado como uma barreira a ser vencida individualmente, e categorias como "responsabilidade individual", "superação", "independência" e "individualização" são utilizadas para incentivar os estudantes a assumirem sua formação como um projeto de vida individual.

Mas qual seria a relação entre as pesquisas em sociologia da educação e os pré-vestibulares populares? Esses movimentos não são espaços formais de educação e seria muito complicado produzir estatísticas de sucesso ou fracasso escolar com base em sua análise, porque uma das características principais dos movimentos é a rotatividade de alunos e professores. Porém, é possível dizer que os cursos de pré-vestibular trabalham com o resultado final dos processos formais de educação. Os estudantes são jovens que passaram todo o período de escolarização formal inseridos no sistema público e trazem dificuldades que os professores identificam genericamente como "primárias".

Mesmo assim, há sucessos individuais marcados pela superação do vestibular e conclusão de cursos de graduação e pós-graduação. Acreditamos que a reflexão sobre esse modelo de educação fora da escola pode contribuir com o debate sobre os sistemas formais de escolarização. A análise das representações sobre a escola e o que ela pode oferecer, apresentadas por jovens que mesmo tendo clareza da precariedade de sua formação básica decidem potencializar seu capital escolar para dar sequência aos estudos no nível superior, indica que os sistemas formais de escolarização, mesmo precários, conseguem criar expectativas de escolarização de longa duração.

Justificativas para a escolha do pré-vestibular popular

Antes de iniciar a exposição das justificativas apresentadas pelos estudantes, é necessário dizer que havia 30 entrevistados do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Nem todos tinham concluído o ensino médio: 12 estavam no 3º ano e 2 ainda no 2º ano. Os estudantes que não tinham terminado o ensino médio eram minoria, porque o movimento privilegia jovens que tenham concluído essa fase de escolarização. A exceção

sustenta-se no fato de os alunos em fase de conclusão também poderem ser classificados no perfil estabelecido pela coordenação para admissão. Todos são oriundos de famílias com baixa escolarização e baixo capital cultural, possuem renda familiar inferior a três salários mínimos, são egressos de escolas públicas e, na maioria dos casos (42), os primeiros de suas famílias com possibilidades de disputar o vestibular.

O questionário indagava sobre os motivos que orientavam sua opção pela continuidade dos estudos e, especificamente, pela frequência a um pré-vestibular popular. Uma hipótese guiou a formulação do questionário: acreditávamos que não somente questões financeiras *stricto sensu* faziam com que os jovens buscassem esse espaço de formação. A hipótese foi confirmada em parte porque, embora as questões financeiras tenham presença marcante nas falas dos estudantes, há outras expectativas sustentadas pela legitimidade desse pré-vestibular na cidade de Petrópolis. Os jovens enfatizaram o reconhecimento do curso, a capacitação dos professores e a “ideologia do curso” como as principais bases orientadoras de suas decisões.

A reputação do curso em Petrópolis foi construída nos últimos 16 anos por meio da veiculação de matérias na mídia local e por visitas realizadas anualmente aos colégios estaduais durante o período de inscrições. Seu reconhecimento, no entanto, deriva da construção de redes de solidariedade entre professores, ex-estudantes e familiares, que, além de contribuir na divulgação, incentivam outros jovens a ingressarem no curso. Há casos em que irmãos, primos e amigos de infância e/ou de escola procuram a coordenação do curso orientados por seus parentes ou amigos que estudam ou estudaram no mesmo espaço e, em alguns casos, se encontram na universidade. Essas redes se mantêm durante o período de formação e contribuem para a permanência dos estudantes, principalmente os mais pobres. A fala de um dos alunos exemplifica esse processo. Ele diz: “[conheci o pré-vestibular] porque minha mãe falou e elogiou tanto o curso que acabei me interessando e vim conhecer e adorei”.

Esse caso não foi o primeiro em que adultos, como a mãe do entrevistado, buscaram o pré-vestibular para retomar os estudos. Há, inclusive, alguns casos que passaram a fazer parte da memória do curso, como o de uma senhora com mais de 60 anos, mãe de um professor de história, que concluiu os estudos supletivos com o apoio dos professores do curso, prestou vestibular, passou, concluiu a graduação e atua como psicóloga na cidade de Petrópolis. Há também uma assistente social que, depois de formada, trabalhou com as novas turmas até assumir um cargo na prefeitura da cidade. Essas histórias individuais são contadas e recontadas a cada ano com o objetivo de incentivar os estudantes recém-chegados a permanecerem até o final do curso e enfrentarem o vestibular.

As histórias individuais e coletivas transcendem os espaços do curso e são difundidas entre estudantes e não estudantes de forma que alguns candidatos justificam suas opções com respostas genéricas, como: “fiquei sabendo”, “ouvi falar”, “todo mundo fala”. Algumas entrevistas expressam esse tipo de construção, quando informam que:

Segundo fiquei sabendo que o trabalho que o grupo faz é ótimo e seria o ideal para tentar uma universidade federal.

Porque várias pessoas que eu conheço estão na universidade.

Pela referência que se tem dele.

Esse reconhecimento se estende aos professores. O corpo docente é flutuante, mas há alguns que podem ser classificados como permanentes. Um dos mais reconhecidos trabalha no curso desde a primeira turma. É um profissional com sólida formação em sua área, que atua no sistema nacional de pós-graduação em ciências exatas e dedica parte de seu tempo ao trabalho em cursos alternativos. Os estudantes reconhecem a titulação dos professores, mas salientam, principalmente, o modelo de relação professor/aluno estabelecido no curso. Estas são as justificativas de três estudantes para a escolha do curso:

Por causa das condições que são boas e os professores são muito atenciosos e porque eu já conhecia pessoas que já estudavam aqui e que falam muito bem.

Porque ouvi muitas coisas boas sobre este curso e também que a taxa de aprovados é muito grande, não só pelo esforço de quem estuda aqui, mas também pela dedicação dos professores.

Porque achei que é muito legal o trabalho dos professores e importante para as pessoas menos favorecidas.

A "ideologia" do curso é o terceiro elemento citado como orientador das escolhas. Optamos por manter o termo entre aspas por tratar-se de categoria nativa. No decorrer da observação, foi possível perceber a veiculação de *slogans* como "nossa ideologia é", "essa é a ideologia do curso", "precisamos manter nossa ideologia". Em cada caso, o termo ganha significados bastante peculiares, inclusive quando relacionado a mudanças de comportamento. Ao mesmo tempo que alguns estudantes afirmam ter gostado da "ideologia do curso", explicam que desejam mudar suas vidas e suas perspectivas com relação à educação de nível superior e o futuro. Dizem que sabiam que o curso teria a capacidade de mudar suas vidas. Algumas falas expressam essa interpretação.

Desde o início do ensino médio, estava preocupado em fazer um pré-vestibular, fiz algumas pesquisas e iria fazer no pré do Dom Pedro II, contudo, vi que o PVNC mudaria minha vida a partir do dia da palestra de apresentação, pois não é apenas um curso e sim família onde cada um vencerá com o próprio esforço, mas a evolução acontece através do compartilhamento de conhecimentos.

Porque o PVNC não me prepara apenas para o vestibular, mas também para a vida.

Porque quero continuar e trilhar meu caminho para a vida de grande sucesso.

Após a primeira palestra me fez entender que seria um movimento que acreditaria nos meus ideais, ajudando-me a construir um futuro melhor.

As falas permitem afirmar que, embora todos os estudantes sejam pobres, não escolheram o curso exclusivamente porque não teriam como pagar qualquer outro pré-vestibular. A reputação do movimento como um todo e das pessoas que o compõem é um elemento definidor de projetos individuais sustentados pela crença de que é possível superar deficiências de escolarização por meio da inserção em um espaço coletivo de formação.

A coordenação, os estudantes e os professores veteranos contribuem com a construção dessa representação sobre o curso. As memórias do movimento e das pessoas que obtiveram sucesso no ensino superior sustentam narrativas mistas nas quais o incentivo à superação individual, vista como vitória coletiva, se transforma em elemento de sustentação de um discurso homogêneo que privilegia o processo de formação em detrimento do resultado final. Há, é claro, a expectativa de que todos passem no vestibular, mas a possibilidade de estabelecer contato com a produção de conhecimento científico, ao invés da formação massificada oferecida por outros cursos de pré-vestibular, é enfatizada por todos os professores, inclusive aqueles que também ministram aulas em cursos pagos. Quando indagado sobre os motivos que o levavam a ensinar no curso, um dos professores entrevistados, que também dá aulas em cursos pagos, afirmou que “a primeira motivação é estar participando de algo que pode mudar a vida das pessoas. Essa é a primeira motivação. Mas também, poder falar sobre física para pessoas que querem ouvir sobre física”.¹²

A oposição estudante/professor ganha novos significados nos pré-vestibulares populares. Alguns professores são ex-alunos que conseguiram aprovação e passaram a dar aulas, outros são professores do ensino superior que acreditam na capacidade do curso em formar bons pré-universitários. Há também professores da rede pública, em alguns casos convidados por seus ex-alunos.¹³ Todos são voluntários e entendem que a estrutura do pré-vestibular é diferente de uma escola, o que permite relações menos verticalizadas entre alunos e professores. Os docentes, inclusive, apresentam com orgulho os ex-alunos que passaram a ser professores quando iniciaram a graduação. Essas biografias individuais são citadas como exemplos de sucesso e inseridas na biografia coletiva do pré-vestibular. Assim, a memória coletiva do curso, no sentido proposto por Halbwachs (1990), é construída diariamente por aqueles que permanecem como professores e também por outros que obtêm sucesso no vestibular, não retornam, mas são apresentados como exemplos de sucesso.

Universidades e carreiras pretendidas

Os estudantes que escolhem o curso de pré-vestibular alternativo são, de certa forma, homogêneos com relação à situação socioeconômica. Todos possuem renda familiar bruta inferior a três salários mínimos,¹⁴ são

¹² A visão dos professores sobre os processos de ensino/aprendizagem será apresentada em outro momento.

¹³ Sobre os professores que atuam em cursos comunitários, ver Zago (2009).

¹⁴ O salário mínimo, em março de 2008, era de R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais).

egressos do sistema público de educação, filhos de pais trabalhadores e estão inseridos no mercado de trabalho ou com expectativa de inserção. Entre os estudantes que responderam aos questionários, 22 estavam trabalhando no momento em que a pesquisa foi realizada (10 no mercado formal e 12 no informal); os outros 24 estavam desempregados. Maggie (2001) realiza uma pesquisa em pré-vestibulares comunitários organizados na baixada fluminense do Rio de Janeiro e apresenta uma caracterização equivalente àquela encontrada em Petrópolis. Ela diz que os pré-vestibulares do movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) são compostos, em sua maioria, por egressos de escolas públicas (cursos técnicos e/ou noturnos) com baixa renda familiar e sem tradição nos estudos universitários. Os vestibulandos são os primeiros de suas famílias a tentarem ingressar no ensino superior.

Entre os estudantes do curso analisado, quatro são oriundos de composições familiares em que algum dos membros possui formação de nível superior completa ou em curso. Há também sete famílias de origem em que o pai ou a mãe têm ensino médio completo. As outras 35 famílias são formadas por pais e mães ou por pais ou por mães com o ensino fundamental incompleto, completo, ou com o ensino médio incompleto. É possível afirmar, portanto, que a primeira opção pelo curso superior não ocorreu como tentativa de seguir tradições familiares relacionadas às profissões escolhidas. São famílias com baixo nível de escolarização, que não entendem porque os estudantes desejam continuar estudando depois de terem concluído o ensino médio, mas também não impedem que os jovens deem sequência a seus projetos de escolarização.

Quando perguntamos se a família apoiava a continuidade dos estudos, 35 responderam que sim, 5 disseram que não, 4 afirmaram que a família não se pronunciava e um não respondeu. A questão solicitava que os entrevistados justificassem suas respostas, mas 39 responderam apenas sim ou não. Entre os que justificaram (7 respostas ao todo), os argumentos contrários à manutenção dos estudos estão relacionados a expectativas familiares que excluem a escolarização de nível superior.

Uma estudante informou que seu cônjuge não gostaria que ela continuasse estudando, porque preferia que ela o ajudasse financeiramente. A fala do marido indica a valorização do trabalho em detrimento da ampliação dos estudos. Não existem, nesse caso, expectativas de que a formação universitária possa aumentar a renda familiar ou promover a mobilidade social. A preocupação apresentada se refere ao presente imediato, no qual questões financeiras são apresentadas como os principais problemas a serem enfrentados pelo casal.

A preocupação com o presente também foi citada por outra estudante, quando informou que sua família preferia que ela passasse a se preocupar mais com o presente e menos com o futuro. O futuro é percebido como lugar de incerteza, enquanto o presente é legitimado como espaço de possibilidade de existência e amadurecimento. A família entendia as preocupações com o futuro como pertinentes à adolescência, enquanto as

atitudes relacionadas à manutenção do presente eram percebidas como sinônimo de maturidade.

A valorização do presente em oposição a expectativas futuras também aparece em outras falas. Uma entrevistada informou que sua família não se preocupa, porque acredita que o que ela fizer para seu futuro estará bem feito. A família entende que a estudante não deixou de se preocupar com o presente, o que permite que também pense no futuro. Outra entrevistada afirmou que a família não a apoiava, porque entendia que, como ela já sabia “alguma coisa”, não precisava estudar. A escolarização dela superava, em muitos anos, aquela experimentada por seus familiares. Por isso, a vontade de permanecer estudando era vista com estranhamento, pois significava abrir mão da posição ocupada no mercado de trabalho e de um possível casamento.

Há também preocupações relacionadas à saída dos filhos de casa e, principalmente, da cidade para estudar. Não há universidades públicas em Petrópolis, o que obriga os estudantes a migrarem para cidades que ofereçam educação pública de terceiro grau. A distância entre Petrópolis e a cidade do Rio de Janeiro é de aproximadamente 80 km. Migrar para o Rio de Janeiro pressupõe assumir os custos representados por aluguéis e outras contas ou pelas passagens dos ônibus que fazem o trajeto Petrópolis – Rio. Os egressos estabelecem estratégias para permanecerem no Rio de Janeiro, principalmente com a utilização de alojamentos universitários, mas ao entrarem no curso os estudantes não têm muita clareza sobre suas possibilidades de migração. Daí as dificuldades enfrentadas quando precisam explicar para as famílias como conseguirão sobreviver em outra cidade, sem emprego, parentes e ajuda financeira.

A preocupação das famílias é coerente, porque apenas cinco entrevistados pretendem prestar vestibular e pleitear bolsas nas universidades particulares de Petrópolis. Três desejam concorrer às vagas da Universidade Católica de Petrópolis e dois, às da Universidade Estácio de Sá. Entre os outros, 36 declararam que prestariam vestibular para um conjunto de universidades públicas presentes no Sudeste. Como a maioria dos estudantes pretende prestar dois ou mais vestibulares, agrupamos as universidades de acordo com o número de citações que receberam. As duas mais citadas foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (32 citações) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (27).¹⁵ As outras universidades mencionadas foram: Universidade Federal de Juiz de Fora (18 citações), Universidade Federal Fluminense (12), Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (4), Universidade Federal de Ouro Preto (2), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2), Universidade Federal de Minas Gerais (3), Universidade Federal de Uberlândia (2) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1).

A mesma pluralidade presente na escolha pelas universidades aparece na escolha pelas carreiras. Os estudantes optam por engenharias (6), medicina (4), psicologia (4), comunicação social (4), matemática (4), farmácia (2), arquitetura (2), história (2), letras (2), nutrição (2), biologia (2), administração (2), serviço social (2), química (1), economia (1),

¹⁵ É importante salientar que a opção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ou pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) também ocorre por expectativas de inserção em redes de solidariedade já estabelecidas entre os egressos do pré-vestibular nas duas universidades, além do conhecimento do sistema de assistência estudantil desenvolvido em ambas, principalmente pela UFRJ, que disponibiliza alojamento.

informática (1), museologia (1), ciências sociais (1), pedagogia (1), direito (1). Um estudante não escolheu.

As justificativas apresentadas para as escolhas profissionais não remetem a expectativas de atuação profissional ou a classificações sobre o cotidiano de trabalho dos indivíduos formados nas áreas destacadas. Há correlações entre apreço por algumas disciplinas estudadas na educação básica e sua relação com a carreira escolhida. Uma entrevistada, que deseja cursar biologia, afirmou que optou pelo curso porque é a matéria com a qual se identifica. Ela disse que gosta de natureza e de animais e, por isso, escolheu a área. Um estudante, que pretende cursar história, afirmou que escolheu o curso porque gosta da matéria. Outra, que pretendia cursar letras, ofereceu um depoimento mais detalhado em que apresenta suas representações sobre esse curso. Ela disse:

Porque eu gosto de literatura e português. Literatura é trabalhar com o sentimento e com a razão, ela me faz compreender melhor como o pensamento humano evoluiu desde a origem da humanidade até hoje; resumindo, literatura: pensar, sentir sonhar.

Outro depoimento, de uma estudante que desejava cursar jornalismo, sintetiza a correlação entre contato com disciplinas na educação básica e expectativas profissionais. Ela justificou seu desejo pelo curso:

Porque eu adoro português, geografia e história e este curso compreende as três matérias. Acho-me (*sic*) muito comunicativa e me preocupo muito em estar sempre atendida (*sic*) em economia e política nacional e internacional.

Há algumas regularidades nas narrativas apresentadas pelos estudantes. Parece possível indicar, a título de hipótese, que o contato com disciplinas no ensino fundamental e no médio cria expectativas relacionadas às profissões disponíveis no mercado e ao possível sucesso profissional. Dessa forma, um estudante que gosta de física pensa em cursar engenharia ou áreas correlatas; aqueles que gostam de língua portuguesa desejam cursar letras, jornalismo ou outras carreiras assemelhadas.

Essas correlações mostram o tipo de conhecimento relacionado às profissões de nível superior que os estudantes detêm. Eles percebem a necessidade de gostar de disciplinas escolares para exercer algumas ocupações, mas o cotidiano dos profissionais que as exercem parece desconhecido. As escolhas são orientadas pelo reconhecimento de que a habilidade com disciplinas escolares específicas pode ser um capital importante para a superação do vestibular e o desenvolvimento dos cursos escolhidos. Talvez seja possível explicar esse desconhecimento pela ausência de modelos próximos. Os estudantes não são filhos de famílias que exercem profissões de nível superior, portanto, não teriam como estabelecer um contato mais direto com o cotidiano de profissionais desse nível. Por outro lado, é possível perceber algumas representações sobre o lugar social das profissões e, em consequência, dos profissionais

que as exercem. As profissões consideradas pelo senso comum como de menor prestígio são menos procuradas. No entanto, conforme Honorato (2005) já indicou, ocorrem metamorfoses no decorrer do “ano letivo” que fazem com que os estudantes adéquem seus projetos iniciais ao campo de possibilidades presente às vésperas do vestibular. Nesse momento, as carreiras de menor prestígio são privilegiadas e percebidas como caminho possível para entrada imediata no ensino superior.

É importante salientar que o ensino superior aparece no horizonte de possibilidades dos estudantes em um momento específico, posterior ao término da educação básica. Ao contrário das famílias de classe média, analisadas por Nogueira (2010), nas quais a noção de “parentocracia”¹⁶ explica longos projetos familiares de escolarização, nota-se que entre os estudantes entrevistados não havia expectativas semelhantes. A inserção na universidade ganha sentido em um momento específico de suas trajetórias, quando concluem o ensino médio e percebem que é possível dar sequência aos estudos. As famílias não construíram longos projetos de escolarização para os filhos, mas contribuem quando apoiam a decisão dos jovens, mesmo sem entender exatamente as implicações das escolhas realizadas.

Costa e Cunha (2007), em uma análise sobre as trajetórias escolares de universitários egressos do sistema público de educação, também identificam a presença de motivações pessoais para a continuidade dos estudos. Além da motivação individual, os jovens obtiveram apoio de familiares e de amigos, mesmo daqueles que não tinham nenhum contato com o ensino superior. A entrada na universidade é representada como uma novidade que mescla alegria, expectativas e incerteza e acaba por se consolidar como projeto coletivo.

Outro ponto referente às escolhas está relacionado com a visão que as famílias dos estudantes têm sobre as carreiras escolhidas. Eles não sofrem pressões familiares para a escolha das profissões que seguirão após a superação do vestibular. Ao contrário dos jovens analisados por Coelho (2007), a família não indica ou orienta as carreiras que devem ser seguidas. A autora realiza um estudo antropológico sobre as emoções manifestadas por vestibulandos de um curso pré-vestibular que atende, majoritariamente, aos filhos das classes médias e das elites econômicas da cidade do Rio de Janeiro. Os relatos dos estudantes expressam o tom imperativo utilizado por suas famílias para determinar a escolha de suas carreiras. Seus entrevistados desejam, principalmente, o curso de medicina e relatam tradições e projetos familiares de formação nessa área específica.

A ideia de projeto familiar de formação superior, presente nas entrevistas realizadas por Coelho (2007), não aparece no discurso dos estudantes aqui analisados. Eles chegam ao pré-vestibular com desejo de inserção no ensino superior, mas sem muita clareza sobre o que é necessário para a realização de suas expectativas. As famílias oferecem apoio, mas em alguns casos não têm clareza sobre o que exatamente estão apoiando. Uma estudante comentou que a família não era contra

¹⁶ A autora classifica como “parentocracia” o conjunto de investimentos familiares – práticas de acompanhamento da vida escolar, ações de internalização dos estudos, estratégias de escolha de estabelecimentos de ensino – que contribuem para trajetórias de êxito entre estudantes pertencentes às classes médias.

sua presença no curso, mas não se preocupava com os resultados do vestibular. Ela disse que, para os seus pais, o que ela fizesse com relação à sua formação “estava bom”, porque as expectativas familiares de escolarização já tinham sido supridas com a conclusão do ensino médio.

Considerações finais

A análise das motivações para a escolha do pré-vestibular, das universidades e das carreiras pretendidas teve por objetivo indicar aspectos das trajetórias de egressos do sistema público de educação que decidem investir em projetos de escolarização de longa duração. O texto analisou as expectativas de jovens que não teriam, a princípio, projetos de escolarização de nível superior em seus destinos sociais. A tentativa de entrada na universidade, no caso específico dos estudantes analisados, depende de outras mudanças sem as quais o projeto não se torna viável. É necessário migrar, abrir mão da segurança proporcionada pela rede de relações de afinidade e parentesco presente na cidade natal e contar com outras redes estabelecidas por jovens que os antecederam no mesmo espaço de formação.

O curso analisado não possui estatísticas referentes ao número de egressos que obtiveram sucesso nos cursos superiores que escolheram. As turmas são flutuantes, o que dificulta qualquer tentativa de produção de dados quantitativos. No entanto, as observações dos participantes e as entrevistas já realizadas permitem afirmar que o curso, em 16 anos, aprovou estudantes para as melhores universidades do Brasil, mesmo antes das políticas compensatórias. Entender esses resultados permite refletir sobre as mudanças na distribuição de oportunidades educacionais de nível superior no Brasil e sobre as potencialidades presentes em movimentos sociais organizados com o objetivo de educar aqueles que já saíram da escola. Os dados indicam que, mesmo com pouco conhecimento sobre as universidades e as carreiras escolhidas, os estudantes estabelecem metas e estratégias para a formação de nível superior e contam com as redes de solidariedade estabelecidas no pré-vestibular.

Referências bibliográficas

ALVES, Fátima; FRANCO JÚNIOR, Francisco Creso; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. Disponível em: <<http://www.eure.cl/numero/a-cidade-contra-a-escola-segregacao-urbana-e-desigualdades-educacionais-em-grandes-cidades-da-america-latina-luiz-cesar-de-queiroz-ribeiro-ruben-kaztman/>> .

BOURDIEU, Pierre Felix. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre Felix. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano; FRANCO, Francisco Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 108, p. 30-44, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas [on-line]*, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>>.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa [on-line]*, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>>.

COELHO, Lídia Maria Teixeira Lima. *Você tem medo de quê?* Um estudo socioantropológico acerca das emoções do vestibulando. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300004>>.

COSTA, Márcio da; CUNHA, Marcela Brandão. Estudantes pobres recém-chegados ao ensino superior: o que pensam os próprios? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, p. 7, 2007.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100010>>.

COSTA, Márcio da; NOGUEIRA, Maria Alice. Introdução. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, ago./dez. 2009.

COSTA, Márcio da; SILVA, Graziella Moraes Dias da. Amor e desprezo: o velho caso entre Sociologia e Educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 101-120, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100010>>.

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, Wallace. *Educação e PVNC: uma análise sobre justiça social à luz de Honneth e Fraser e as ponderações estruturais de Bourdieu*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

FREITAG-ROUANET, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HONORATO, Gabriela de Souza. *Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2005.

KEHL, Maria Rita. A Juventude como sinônimo da cultura. In: NOVAES, Roger; VANUCCI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

KONSTANTOPOULOS, Spyros; BORMAN, Geoffrey D. Family background and school effects on student achievement: a multilevel analysis of the Coleman Data. *Madison Teachers College Record*, University of Wisconsin, v. 113, n. 1, p. 97-132, Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15989>>.

LAVINAS, Lena; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife. *Dados [on-line]*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 447-477, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300002>>.

MAGGIE, Yvonne. Os novos bacharéis: a experiência do pré-vestibular para negros e carentes. *Revista Novos Estudos*, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), São Paulo, v. 54, n. 59, p. 193-202, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, cultura e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, v. 46, n. 46, p. 49-58, 1990.

_____. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

NOVAES, Regina C. Reyes. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, Hermano. *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

PAIM, Eugenia. Forever young: a apropriação da imagem da juventude pela propaganda brasileira. *Comunicações do Iser*, Rio de Janeiro, v. 21, Edição Especial, 2002.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., Caxambu, MG, 2008. [*Trabalhos... GT02: A metrópole e a questão social*]. 2008. Disponível em: <<http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/TrabalhoANPOCS2008.pdf>>.

_____; _____. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *EURE [on-line]*, Santiago, v. 35, n. 106, p. 101-129, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612009000300006>>.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. *Educação & Sociedade [on-line]*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 425-449, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200007>>.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009a.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-30, ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1191/showToc>>.

SPOSITO, Marília Pinto. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Editora Perseu Abramo, 2005.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. 2001.

SOARES, José Francisco; RIGOTTI, José Irineu Rangel; ANDRADE, Luciana Teixeira de. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.

TORRES, Haroldo da Gama et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Org.). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008. Disponível em: <http://www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/Torres_Carpim_Gomes_e_Bichir_Educacao_final.pdf>.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

WILLMS, Jon Douglas. School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, v. 112, n. 4, p. 1008-1037, apr. 2010.

ZAGO, Nadir. Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, p. 253-274, 2009.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>>.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia* [on-line], Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100007>>.

_____. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXAO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 128-153.

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, doutor em ciências humanas (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ.

rosistolato@yahoo.com.br

Jose Abdalla Helayël-Neto, PhD em Física pela International School for Advanced Studies in Trieste, é pesquisador titular III no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF/MCT).

helayel@pq.cnpq.br

Marcel Duarte da Silva Xavier, licenciado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF) atualmente desenvolve pesquisas de iniciação científica no Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) na área de modelagem computacional.

marcelmat.uff@hotmail.com

Recebido em 12 de fevereiro de 2011.

Aprovado em 14 de setembro de 2011.

Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades

Lúcia Bruno

Resumo

Aborda o processo de implementação das políticas de educação indígena no Brasil nas últimas décadas e discute as contradições que emergem do encontro de duas lógicas sociais antagônicas: a que afirma a organização social das comunidades indígenas alicerçada sobre os princípios da reciprocidade e da solidariedade e a lógica burocrática que orienta as ações do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias de Educação nos âmbitos estadual e municipal. Essas contradições colocam novos desafios para as comunidades indígenas em vários níveis e dimensões. Sendo pesquisa em andamento, limita-se a problematizar aspectos centrais a partir da literatura sobre a temática e de observações de pesquisa de campo realizada na aldeia Krucutu, em Parelheiros-SP, no primeiro semestre de 2009.

Palavras-chave: educação escolar indígena; gestão; conhecimento; aprendizagem.

Abstract

Indigenous education management: contradictions, limits and possibilities

The present study focused on the indigenous education policies implementation during the last decades in Brazil and it discusses the emerging contradictions from the meeting of two antagonistic social logics: the first presents the indigenous communities social organization based on the principles of solidarity and reciprocity; the second the bureaucratic logic that guides the actions of the Ministry of Education and the Education Secretaries in state and municipal levels. These contradictions imply some new challenges to the indigenous communities in several levels and dimensions. As it is an unfinished research, the article just presents central aspects according to the literature and some field observations in the Krucutu village in Parelheiros-SP during the first semester of 2009.

Keywords: indigenous education; management; knowledge; learning.

Educação escolar indígena diferenciada: breve histórico

Nas últimas décadas do século 20, as lutas e as reivindicações de diversas etnias indígenas pelo reconhecimento de seus territórios e outros direitos resultaram na inclusão de artigos na Constituição Federal de 1988, que busca contemplá-los. Neste sentido, vale ressaltar os artigos 231 e 232, que lhes asseguram o reconhecimento dos direitos sobre os territórios que ocupam, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Esse reconhecimento foi acompanhado de uma série de mudanças relativas à gestão e à condução das políticas voltadas para essas populações. O governo Collor (1990-1992), logo no início, por meio de decretos assinados em 4 de fevereiro de 1991, atribuiu a diferentes ministérios e órgãos federais responsabilidades antes concentradas na Fundação Nacional do Índio (Funai). São eles: o Decreto nº 23, que colocou a assistência à saúde das populações indígenas sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (Funasa); o Decreto nº 24, que estabeleceu que as ações de proteção ao meio ambiente em terras indígenas seriam coordenadas pela Secretaria do Meio Ambiente (SMA) e executadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama); o Decreto nº 25, que subordinou os programas e projetos para a autossustentação das comunidades indígenas ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária (Mara); e, finalmente, o Decreto nº 26, que definiu o MEC como instância

coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no País em todos os níveis e modalidades de ensino.

O MEC, por sua vez, delegou às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade de desenvolverem as ações neste campo. Dois meses depois, os ministros da Educação, Carlos Chiarelli, e da Justiça, Jarbas Passarinho, editaram a Portaria nº 559, que garante às populações indígenas: “uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais”; “o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, [tendo em vista] a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas”; e, ainda, “o ensino bilíngue nas línguas maternas e oficial do país, atendidos os interesses de cada grupo indígena em particular”. Finalmente, define uma série de características específicas da educação indígena que deveriam ser observadas, como calendário, metodologias e conteúdos curriculares próprios, materiais didáticos bilíngues, etc. (Grupioni, 2008, p. 36).

Esta proposição de que os índios tinham direito a uma educação escolar diferenciada foi transformada em política estatal, assinalando uma importante mudança na concepção de educação indígena até então assumida pelo Estado: uma educação realizada em grande parte sob a orientação da evangelização missionária e do proselitismo religioso e voltada ao ensino monolíngue em português e à inculcação de valores, normas disciplinares e comportamentos considerados civilizados, visando, sobretudo, integrar as etnias e grupos indígenas na sociedade nacional.

A nova concepção de educação, em que se reconhece aos povos indígenas o direito de manter-se em sua própria cultura e organização social, resultou de ações articuladas de representantes de comunidades indígenas, de várias de suas associações, professores índios, antropólogos e linguistas vinculados ao meio acadêmico, indigenistas e associações científicas, tais como a Associação Brasileira de Antropologia e a Associação Brasileira de Linguística, e Organizações Não Governamentais que atuam neste campo.

Nos anos 90, vários documentos e ações surgiram para dar efetividade ao que a Constituição Federal estabelecia. Em 1993, o MEC criou o Comitê de Educação Escolar Indígena, e entregou a um colegiado, constituído por membros dos grupos acima referidos, a tarefa de elaborar uma política nacional de educação indígena, estabelecendo ações a serem implementadas e definindo programas a serem cumpridos. Esse Comitê elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que serviu de base para o MEC quanto à orientação dos sistemas estaduais de ensino no processo de adesão à nova proposta. Foram também elaborados o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, de 2002, e, no âmbito do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, documentos voltados à formação de professores indígenas, que integravam o conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação implementado pelo MEC a partir de 1991.

Esses documentos indutores de uma nova política escolar indígena estabeleciam que esta devesse se pautar pelos princípios e pela lógica social, política e cultural que estruturam as sociedades indígenas brasileiras, garantindo seus direitos culturais, tradições, memória histórica e línguas. De forma geral, toda a legislação produzida nesse período garante o uso das línguas maternas no processo escolar; o recurso a processos próprios de aprendizagem; educação intercultural, com acesso à língua nacional e a conhecimentos ditos universais; participação de grupos indígenas no planejamento e execução de programas; adoção de currículos próprios com o conteúdo cultural de cada grupo; materiais didáticos específicos e diferenciados; autonomia pedagógica e financeira das escolas; formação de professores indígenas e programas específicos para melhoria das condições de ensino; direito de criar suas próprias instituições de ensino; e criação de setores próprios para administrar a educação indígena, entre outros.

Em 2001, foi extinto o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena e, ao mesmo tempo, ampliada a participação dos técnicos dos sistemas de ensino das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores indígenas, afastando, segundo Grupioni (2008, p. 57), associações indígenas, especialistas vinculados ao meio acadêmico, organizações não governamentais com longa tradição de atuação neste campo – todos os que tinham até então ocupado papel de destaque na formulação das políticas e na definição dos marcos conceituais do novo modelo de educação indígena. Esse modelo era constituído por princípios gerais de abrangência nacional, uma vez que deveriam se mostrar operativos em realidades culturais e etnográficas muito distintas entre si, organizando as relações entre as comunidades indígenas, a instituição escolar e o Estado.

Segundo Grupioni (2008, p. 56), a ideia era de que

Entre a universalidade do que se propunha e a conjuntura particular de cada situação de interação de um grupo indígena com a escola, uma gama enorme de possibilidades se apresentava. Nos termos propostos nesses documentos, esse era o espaço a ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelos pais dos alunos e por suas lideranças. Na prática, foi o espaço em que os técnicos dos sistemas de ensino passaram a atuar, disciplinando, legislando, restringindo.

Atualmente, os órgãos responsáveis pela educação escolar nas aldeias são o MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) – que responde pelas políticas de formação de professores indígenas voltadas para a oferta das licenciaturas e do magistério intercultural e pela produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos – e, finalmente, a Comissão Nacional de Educação Indígena (CNEI). Os recursos financeiros provêm do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Dinheiro na Escola (PDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae).

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação, por meio da Resolução SE 147, de 29/12/, define os termos em que deverá se dar a organização e o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo:

Artigo 6º – As escolas indígenas, respeitadas as normas específicas de funcionamento, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto no projeto pedagógico e regimento escolar, com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, respeitando-se o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-se às condições e especificidades próprias de cada etnia ou comunidade indígena.

Parágrafo único: A formulação do projeto pedagógico, próprio por escola ou por etnia, com anuência das Comissões Étnicas Regionais e do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena, terá por base:

1. os referenciais curriculares indígenas;
2. as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
3. os modos próprios de produção e transmissão de saberes de cada etnia;
4. as características próprias das escolas indígenas em respeito à especificidade étnico-cultural de cada etnia ou comunidade;
5. a realidade sociolinguística em cada situação;
6. a produção e a utilização de materiais didático-pedagógicos, que expressem metodologias que privilegiem processos específicos de aprendizagem, com conteúdos específicos do universo sociocultural de cada povo indígena;
7. a participação da respectiva comunidade ou etnia indígena.

Quanto à gestão da escola, a Resolução criou o cargo de vice-diretor, que se subordina à Diretoria de Ensino da região administrativa em que se encontra a aldeia. Este cargo, assim como a docência nas escolas, deve ser exercido por indígenas. A atribuição de aulas deverá respeitar as seguintes normas: na educação infantil e no ciclo I do ensino fundamental, a docência deverá ser exercida por portadores de diploma do Curso Especial de Formação em Serviço de Professor Indígena e, no ciclo II do ensino fundamental, assim como no ensino médio, o professor deve ser portador de diploma de licenciatura plena ou de Curso Especial de Formação em Serviço de Professor Indígena, em nível superior, desenvolvido pela Secretaria de Educação.

Em seu artigo 8º está estabelecido que os espaços físicos das escolas deverão ser planejados, dimensionados e organizados de forma a atender às especificidades da proposta pedagógica da escola, aos recursos e materiais didáticos existentes, às necessidades dos educandos e às práticas sócio-culturais, econômicas e religiosas que caracterizam a etnia indígena atendida, ouvida a comunidade.

Se a legislação é clara a respeito das características e do funcionamento das escolas nas aldeias, indicando avanços consideráveis relativamente

ao que existia antes dos anos 90, na prática nem tudo o que nela está contemplado é cumprido, como é possível constatar por meio de vários estudos sobre o tema (Grupioni, p. 2008; Lana, p. 2009; Mindlin, Muñoz, Azevedo, 2002; Lopes da Silva, p. 2000) e de observações e entrevistas realizadas por mim na aldeia Krucutu. É o que passo a abordar a seguir.

A implementação da política de educação escolar indígena: questionamentos gerais presentes na literatura pertinente

Considerando a literatura existente sobre a implementação das políticas voltadas para a educação escolar indígena, observa-se que as dificuldades apontadas resultam não apenas da não observância da legislação vigente por muitos governos estaduais e municipais, mas também pela dinâmica por ela assumida na implementação das políticas.

Primeiramente, como mostra Grupioni (2008), ao contrário do que preconizam as legislações internacional e nacional, não se criou no Brasil um sistema próprio para cuidar da educação indígena, e o que ocorreu foi sua inserção no sistema nacional de ensino. Neste sentido, embora se reconheça que a transferência de responsabilidades da Funai para o MEC tenha um lado positivo, na medida em que representou uma mudança na concepção de educação para os povos indígenas e excluiu a representação catequética do processo, implicou, como já referido, a estadualização das escolas e, em muitos casos, a sua municipalização, sem que fossem criados mecanismos que assegurassem o cumprimento dos novos princípios que se estabeleciam para a educação escolar indígena.

Em uma avaliação feita por Mindlin, Muñoz e Azevedo (2002, p. 108-109), esta transferência de responsabilidades é “o ponto mais frágil” dessa política, pois “poucos Estados estão preparados para essas tarefas, menos ainda os municípios”. Além disso, prosseguem os autores, “no plano regional e local, as pressões econômicas contrárias aos índios são grandes, influenciam governos e podem prejudicar a educação escolar indígena ligada à cidadania, à defesa de terras e dos direitos”.

Grupioni (2008, p. 101) agrega um outro fator aos acima indicados referindo-se à subordinação das políticas de Estado aos processos eleitorais em que técnicos e especialistas nos órgãos responsáveis pela educação indígena são frequentemente substituídos por outros que desconhecem os programas, o andamento do processo e, em muitos casos, a problemática indígena.

Lopes da Silva (2002, p. 111), por sua vez, critica o excesso de normatizações que, ignorando os preceitos específicos garantidos pela legislação, impõem às escolas indígenas as mesmas regulamentações a que está submetida a administração da educação brasileira e, pior, segundo os mesmos princípios, desconsiderando os direitos indígenas.

Acerca dessa questão, há inúmeros exemplos tanto de desrespeito ao calendário indígena, no que se refere aos seus rituais, à sazonalidade do trabalho agrícola (onde este existe), quanto a aspectos específicos da

cultura de cada povo e à forma considerada mais adequada para conduzir o processo pedagógico na escola (Grupioni, 2008; Lana, 2009).

Em sua dissertação de mestrado, Lana (2009) aborda, entre outras, as questões relativas ao desrespeito ao calendário escolar e as tentativas de estender para as escolas das aldeias as práticas avaliativas que compõem a gestão educacional no Brasil, mostrando-nos a sua inadequação para a realidade indígena através de depoimentos colhidos junto a professores e vice-diretores de escolas. Entre vários, cito o da vice-diretora da aldeia Krukutu, referindo-se primeiramente à imposição do calendário escolar e, em seguida, fazendo uma apreciação acerca da avaliação do Estado (Saresp):

[...] não podemos fazer do nosso modo [...] temos que seguir as regras dos órgãos oficiais de ensino, até mesmo o calendário escolar segue o mesmo das escolas não indígenas. Uma vez uma diretora de ensino disse que talvez pudéssemos trocar o período de férias de janeiro pelo mês de abril e, assim, cumprir com nossos rituais. Mas isto não foi possível, porque a Diretoria de Ensino não permitiu. Disseram que isto não existe. (Lana, 2009, p. 126).

Também, certas festas indígenas que os professores querem promover com os alunos, considerando o caráter intercultural da educação diferenciada, quando têm duração de dois dias, por exemplo, devem ser realizadas em dois sábados sucessivos, para que se possa respeitar o domingo como dia de descanso do professor, contratado pelo Estado.

Com relação à aplicação das provas do Saresp nas escolas indígenas, diz a vice-diretora:

Se a prova que o governo aplica é para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, não entendo a necessidade desse tipo de avaliação em uma escola indígena, e, por outro, as crianças indígenas não estão preparadas para esse tipo de avaliação. Porque para os professores indígenas o currículo deve seguir o curso natural, quando os alunos avançam, avançamos juntos, não tem que enquadrar o ensino [...] o indígena não deve ser avaliado assim. Os brancos inventam uma sigla qualquer para medir o desenvolvimento escolar, pela qual se exige que os alunos tenham que alcançar isso ou aquilo. Mas, para nós, isso não importa. (Lana, 2009, p. 123).

Em uma visita realizada por mim à aldeia em maio de 2009, essa vice-diretora, referindo-se a outra modalidade de avaliação, isto é, aquela que é interna, elaborada e aplicada aos alunos pelo próprio professor, além de discordar de sua adequação, ressentiu-se da obrigatoriedade de que se reveste: "Temos que enviar as avaliações dos alunos a cada dois meses para a diretoria de ensino, mas nós não queremos dar notas aos alunos, isto não faz sentido para nós. Cada criança tem o seu tempo para aprender" (entrevista realizada em maio de 2009). Como se pode observar, não se trata apenas de uma crítica às modalidades de avaliação existentes hoje no sistema nacional de ensino, mas à própria lógica que orienta esta prática, fundada na homogeneização que se supõe existir na disposição das crianças para aprender.

A formação de professores indígenas, por sua vez, enfrenta obstáculos difíceis de serem equacionados dentro da orientação geral que lhe tem sido imprimida pelas secretarias de Educação responsáveis por sua oferta. Primeiramente, diversos estudos e pesquisas mostram que há mais escolas do que professores, indicando um descompasso entre o número de professores indígenas formados nestes cursos e as necessidades das aldeias (Grupioni, 2008; Lana, 2009). Além disso, a forma como foi definida a educação escolar diferenciada pressupõe um perfil de professor que tenha domínio da língua portuguesa, de um dado repertório acerca dos conhecimentos ditos universais e, ao mesmo tempo, conhecimentos relativos à língua, cultura e história da etnia à qual pertence.

Com a reduzida carga didática prevista na maior parte dos cursos de formação oferecidos aos indígenas, isto se torna muito difícil, senão impossível.¹ Por outro lado, o conhecimento indígena não está formalizado para que possa ser trabalhado como conhecimento escolar. Tampouco os professores em processo de formação são “especialistas” ou dominam completamente os conhecimentos de sua etnia, o que significa que eles têm que acessar junto aos mais velhos esses saberes, para poderem transmiti-los aos seus alunos e transpô-los para o registro escrito, tendo em vista a elaboração de material didático específico, tal como dispõe a legislação.

Este trabalho de pesquisa e sistematização implica, como diz Gallois (1996, p. 17) referindo-se ao esforço de jovens professores Wajãpi nesta direção, não somente a “compilação de saberes ‘dos antigos’, ou sua mera transcrição, mas envolve uma reflexão nova, atual, sobre eles, para que os Wajãpi possam equacionar o que eles chamam dos ‘dois’ caminhos (conhecimentos e práticas tradicionais, por um lado, e novos conhecimentos e práticas, por outro lado)”.

Isto coloca em pauta o perfil desse professor que se pretende formar, acrescentando-lhe a capacidade de ser também um pesquisador e não mero transmissor do conhecimento acerca de sua etnia. Muitos cursos de formação não contemplam esta dimensão e tampouco têm profissionais versados sobre a questão indígena que lhes permita levar adiante tal empreendimento.

Com estas limitações, o uso de material didático específico a cada etnia fica comprometido, assim como o registro escrito de suas línguas, que depende de esforços empreendidos conjuntamente com linguistas preparados para lhes ajudar neste empreendimento.

Outro aspecto relativo à implementação dessa política e que se observa em muitos trabalhos sobre o tema é a ausência de um sistema de informações sobre o conjunto das escolas indígenas e o ensino nelas desenvolvido, como mostra Grupioni (2008), em detalhes: “O MEC segue ano a ano coletando informações sobre as escolas indígenas por meio do Censo Escolar, mas a maior parte destas informações não é sequer trabalhada, permanecendo inacessíveis no cadastro nacional das escolas do País.” Da mesma forma, dados do Inep apresentam distorções, como as apontadas através de verificação realizada pela Comissão Geral de Educação Escolar

¹ Ver, a este respeito, Grupioni (2008), especialmente o capítulo IV.

Indígena (CGEEI), em que foram incluídas como indígenas 82 escolas não indígenas, produzindo uma inflação de 37.000 alunos índios que estariam frequentando as escolas nas aldeias. O autor relata uma situação ocorrida em reunião com o secretário da Secad em 2007, onde professores indígenas e organizações não governamentais reivindicaram a realização de um novo censo escolar indígena como instrumento de avaliação e monitoramento da política de educação escolar indígena. O secretário teria então argumentado ser desnecessário, pois o Censo Escolar (nacional) fornecia de modo satisfatório as informações necessárias para subsidiar as ações de educação indígena (Grupioni, 2008, p. 106).

Estes são exemplos das dificuldades enfrentadas por aqueles empenhados em fazer cumprir a legislação existente. Penso, no entanto, que se esta situação evidencia as limitações do Estado e seus agentes em se relacionar com as comunidades indígenas, suas razões vão muito além das (in)disposições de grupos partidários, de grupos de interesses econômicos e mesmo de indivíduos que influenciam e/ou se ocupam da operacionalização das políticas voltadas para esses povos. Trata-se, antes, de problemas que emergem quando reivindicações da sociedade são assimiladas pelo Estado e transformadas em políticas públicas. Em texto já publicado (Bruno, 2009), onde discuto a relação entre poder político e sociedade, abordo as políticas sociais do Estado como expressão da face coercitiva do poder, em que as populações por elas focalizadas nunca constituem o sujeito das ações ou decisões que lhes atingem, mas objeto, ainda que essas políticas sejam respostas às suas lutas contra situações às quais se encontram submetidas e que julgam inaceitáveis.

No caso da educação escolar indígena, observa-se processo semelhante, em que os gestores das políticas julgam ser eles os agentes mais indicados para estabelecer prioridades e definir padrões de excelência relativos aos processos e resultados da educação indígena.

Como bem colocou o professor guarani Sérgio Lira, da Aldeia Uruity, situada no município de Miracatu:

O cumprimento das leis depende de muita gente, o que torna difícil sua execução. Em algumas ocasiões somos ouvidos, como determina a lei, o que não garante que as coisas sejam feitas como o acordado. Significa que quando somos chamados para dar nossa opinião, é claro que somos ouvidos, mas é somente uma formalidade, pois no final, os órgãos governamentais decidem e nós temos que obedecer, ou seja, nossa participação não muda nada (cf. Lana, 2009, p. 122).

Se estas situações se inscrevem no âmbito das relações entre Estado, secretarias, gestores do sistema educacional e grupos indígenas envolvidos diretamente com a questão da educação escolar indígena diferenciada, há outros aspectos que suscitam uma série de indagações.

O direito indígena à educação escolar diferenciada não foi uma reivindicação de todas as etnias e grupos indígenas existentes no País. No entanto, quando se transformou em política estatal, disseminou-se por diversas comunidades que não a reivindicavam, provocando resistências

e desconfiança. Assim, o que se observa é que entre os próprios índios não há consenso acerca da importância da educação diferenciada, de como deve se organizar ou do lugar que deve assumir na formação das novas gerações. Esta situação se verifica tanto entre as diferentes etnias indígenas existentes no País quanto no interior de um mesmo grupo ou aldeia. Há inclusive aqueles que rejeitam a escola e cujos filhos não a frequentam.

Educação escolar diferenciada e as polêmicas que suscita no interior das aldeias

A educação diferenciada pressupõe o ensino bilíngue e o desenvolvimento de conteúdos que envolvem tanto o saber indígena e sua cultura quanto os conhecimentos ditos universais. Em torno dessas características estabelecidas na legislação desenvolve-se um debate no interior das aldeias, longe de ser resolvido. Enquanto muitos membros das comunidades indígenas defendem a escola nestes moldes outros a questionam, ambos com argumentos fortes.

Em sua defesa, apresento os argumentos de alguns professores guarani. Sérgio Lira, por exemplo, afirma:

Na época que era estudante e era obrigado a frequentar uma escola não indígena, sofria muito. Os professores não sabiam como lidar com a gente, e nós não entendíamos as regras, o modo de ensino branco. [...]. Os outros alunos deixavam a gente de lado, nos xingavam, às vezes, até agrediam, porque achavam que éramos estranhos. Por isso, muitos de nós nunca consegui sequer concluir o ciclo básico do sistema de educação não indígena. Foram tempos muito difíceis (cf. Lana, 2009, p. 114).

Para este professor, contratado pelo Estado para lecionar a crianças de 1ª a 4ª série na aldeia onde mora, o fato de a escola estar localizada dentro da aldeia e ter professores indígenas facilita o aprendizado das crianças. Em outra situação (cf. Grupioni, 2008, p. 188) ele defendeu a inserção da língua e da cultura guarani na escola indígena, argumentando ser esta uma forma de se fortalecerem ante a cultura dos juruá (brancos), embora não deixe de ver as consequências que resultam da inserção da escola na aldeia, como procuro mostrar adiante.

Nas palavras da professora Poty Porã, da escola da aldeia Tekoá Ytu, situada no Jaraguá, a importância de se ensinar às crianças a cultura e a língua guarani na escola decorre do fato de ser esta uma maneira de reforçá-las e valorizá-las entre as novas gerações: “[...] a maioria dos professores, pelos menos aqueles com quem tenho contato, inclusive de outras aldeias, pensa como eu. A gente quer trabalhar a língua guarani, a gente quer trabalhar a matemática guarani, a gente quer trabalhar com as brincadeiras guarani, a gente quer reforçar a cultura.”

Com relação à importância do ensino da língua guarani, diz esta professora:

Eu acho que se a criança aprende a escrever primeiro em guarani, ela vai ter mais orgulho da língua, ela vai ter menos perigo de perder essa língua, porque a gente sabe que quando o pessoal é alfabetizado numa língua estrangeira, aquela língua estrangeira acaba se tornando mais importante do que a língua materna, já que é uma língua escrita. (cf. Testa, 2008, p. 303).

Neste depoimento há muitas questões articuladas, entre elas a importância conferida à palavra escrita. No momento, destaco apenas sua defesa da inserção da cultura e da língua guarani nos processos cotidianos de aprendizagem na escola, marcando o caráter *diferenciado* dessa educação, bilíngue e intercultural.

Esta valorização das atribuições da escola diferenciada, como já referido, enfrenta oposição de lideranças e pais de alunos, inclusive no interior de uma mesma comunidade, como mostram pesquisas já realizadas sobre esta questão (Paladino, 2001; Grupioni, 2008; Testa, 2008; Lana, 2009). Enquanto professores e algumas lideranças indígenas valorizam a escola como espaço permeado pela língua e pela cultura de suas comunidades, tendo em vista preservar e/ou recuperar aspectos que julgam já esquecidos ou perdidos pelas novas gerações, muitos pais discordam, vendo esta proposta não só desnecessária como inadequada.

Argumentam estes que o ensino do português e dos conhecimentos da sociedade envolvente, por serem muito importantes para que as novas gerações possam enfrentar em melhores condições os desafios que esta lhes impõe, deve ser o principal objetivo senão o único dessa educação. O conhecimento da língua portuguesa, assim como os conteúdos científicos produzidos pela sociedade ocidental, constitui um instrumento fundamental para a sobrevivência dos jovens numa sociedade tradicionalmente hostil aos povos indígenas. Assim, a escola não deveria ocupar o tempo das crianças e dos jovens com ensinamentos da própria cultura, tampouco de seu idioma. Argumentam que o modo de ser guarani, seus costumes, história e sabedoria são aprendidos na casa de reza, na comunidade, na família, nunca na escola, que identificam como coisa de *branco*, embora necessária no sentido acima apontado.

Testa (2008, p. 303) cita o relato da professora Poty Porã sobre uma reunião ocorrida na aldeia Tekoá Poran, onde estavam presentes algumas de suas lideranças, que afirmavam “que escola boa é escola igual [à dos] não indígenas, inclusive com professores não indígenas, pois esperavam que a escola fosse um espaço para aprender os conhecimentos não indígenas, e não para aprender a ser guarani”.

Em meu entender, não se trata de secundarizar a importância da própria cultura e idioma, mas de afirmar um lugar específico para a escola na aldeia, questionando o seu caráter intercultural tal como definido nos termos da legislação. Minha hipótese acerca da defesa do caráter juruá dessa escola expressa um entendimento da função dessa instituição típica da sociedade ocidental, qual seja, conferir às novas gerações os instrumentos adequados para que possam enfrentar de forma menos dolorosa os desafios que a interação com a sociedade envolvente lhes impõe. Seria esta a sua função.

A educação guarani, enquanto um processo muito mais vasto do que a escolarização, inclui outras formas de produção, aquisição e transmissão de conhecimento, o que faz com que seja um atributo da própria comunidade e da família e não deve ser delegada a uma instituição que não controlam e lhes é estranha.

Trata-se certamente de uma hipótese que, se não tenho condições de desenvolvê-la no momento, me permite colocar em suspenso certezas presentes no debate acerca da educação escolar indígena diferenciada e do papel que deve assumir a escola no interior das aldeias. Para tanto, penso ser importante trazer para o debate as concepções guarani de conhecimento e de processo de aprendizagem.

Cultura, conhecimento e aprendizagem entre os guarani

As sociedades indígenas no Brasil, em especial os guarani, mesmo depois de cinco séculos de convivência com a sociedade nacional, cujas estratégias de contato oscilaram entre o genocídio e a indiferença, passando pela violência simbólica de lhes negar estatuto de povos de cultura ou, ainda, pelas tentativas de cooptação de suas lideranças por agências estatais, não só continuam a existir como não se tornaram iguais a nossa. Esta situação, a meu ver, indica que não estamos diante de populações amorfas passíveis de serem moldadas por forças externas, mas que sua cultura é uma realidade dinâmica que se reinventa permanentemente, especialmente quando em contato com outras que lhes são não só estranhas como hostis. A cultura enquanto conceito expressa, como bem formula (Sahlins, 1997, p. 41), um fenômeno único que distingue os homens dos animais: “a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos” – experiência e ação pautadas por regras, princípios e valores que, embora forjados na construção de estratégias históricas de sobrevivência de grupos e sociedades determinadas, estão inelutavelmente vinculados a processos mais amplos e universais. Isto significa considerarmos as diversas culturas produzidas na história humana como algo que, a despeito de suas diferenças, nos liga uns aos outros “numa unidade mais profunda e inalienável, qual seja, a nossa própria historicidade sapiental, uma velha senhora com idade presumível de 130 mil anos” (Assis Carvalho, 2003, p. 18).

Não se trata, portanto, de conceber as diferentes culturas como intocáveis e fechadas em si mesmas, o que, numa perspectiva relativista, as anularia mutuamente, tampouco de dissolvê-las numa suposta cultura universal, na realidade restrita à sociedade ocidental. Ao contrário, cabe considerar a capacidade que cada cultura apresenta de se apropriar de elementos de outras existentes com as quais se relaciona conferindo-lhe novos significados, adaptando-os aos seus próprios interesses e necessidades, revitalizando-se. Esta perspectiva não anula a possibilidade de se ver desaparecer sociedades ou comunidades inteiras com suas respectivas culturas, apenas sugere que, para que isso ocorra, é necessário destruir

todas as condições em que surgiram e se desenvolveram suas práticas estruturantes. Estas se estabelecem tanto no âmbito da reprodução material de existência de uma dada sociedade quanto na esfera da política em que são definidas as regras através das quais se institui essa sociedade. Um guarani não deixa de sê-lo por usar roupas como as nossas, morar em casas de alvenaria ou freqüentar a escola, esta instituição tão central em nossa sociedade e que exatamente por isso carrega consigo a lógica social que lhe confere significado. Ao contrário, é possível pensar na capacidade dos guarani de apropriar-se dessa escola e fazê-la funcionar consoante seus propósitos e objetivos – esta possibilidade, no entanto, se existe não é dada, depende de muitos fatores e circunstâncias. Assim, penso ser a educação diferenciada indígena um campo fértil para pensarmos esta questão, e é nesta direção que caminham as reflexões que se seguem.

A palavra como fundamento da humanidade guarani

Pierre Clastres (1990), em seu livro *A fala sagrada*, analisa vários textos transcritos da cosmogênese guarani, entre eles um que considera fundamental para a compreensão do pensamento desse povo: trata-se do *Ayvu rapyta*, termo traduzido por Leon Cadogan (1959, apud Clastres, P., 1990) como *fundamento da linguagem humana*. Segundo P. Clastres (1990, p. 27), esse texto é central para os guarani, por ser, ao mesmo tempo, “o discurso de sua origem e a citação de seu destino”. No primeiro verso, Ñamandu, pai dos primeiros deuses, pai dos últimos homens, desdobrando-se, produz o novo tempo, o calor vital, afastando o vento originário, gelado, sopro da morte. Este novo tempo se desdobra em duas imagens: a chama, como calor e luz, e a bruma, como signo da chama.

Fundamento da Palavra

Os humanos (Cantos I a V)

I

Ñamandu, pai verdadeiro primeiro,
de sua divindade que é uma,
de seu saber que desdobra as coisas,
faz com que a chama, faz com que a bruma
se engendrem.

II

Ele ergueu-se:
de seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,
o fundamento da Palavra, ele o sabe por si mesmo.
De seu saber divino das coisas, saber que desdobra as coisas,
o fundamento da palavra,
ele o desdobra desdobrando-se,
ele faz disso sua própria divindade, nosso pai.
A terra ainda não existe, reina a noite originária,
não há saber das coisas:
o fundamento da Palavra futura, ele o desdobra então,

ele faz disso sua própria divindade,
Ñamandu, pai verdadeiro primeiro.

III

Conhecido o fundamento da Palavra futura,
em seu divino saber das coisas,
saber que desdobra as coisas,
ele sabe então por si mesmo
a fonte do que está destinado a reunir.
A terra não existe ainda,
reina a noite originária,
não há saber das coisas:
do saber que desdobra as coisas,
ele sabe então por si mesmo,
a fonte do que está destinado a reunir.

Segundo a interpretação de P. Clastres (1990, p. 27), neste mundo que está sendo criado observa-se “uma dupla cópia dessa bruma: de uma parte a neblina que os primeiros longos sóis fazem surgir acima das florestas no fim do inverno; de outra parte, a fumaça do tabaco que fumam em seus cachimbos os sacerdotes e os pensadores indígenas. A fumaça do tabaco repete a bruma original e traça, elevando-se do cachimbo, o caminho que conduz o espírito para a morada dos deuses”.

No segundo verso, como mais um desdobramento do Deus Ñamandu, advém a Palavra, *Ayvu*, designando expressamente a linguagem humana. Como diz P. Clastres (1990, p. 27):

Que a Palavra, como signo e substância do humano, seja de saída situada no coração da divindade do deus, determina por si mesma a natureza e a história do humano. Os homens definem-se como tais na relação que, através da mediação da Palavra, mantém com os deuses. *Ayvu* é a substância ao mesmo tempo do divino e do humano. Os homens só podem, por conseguinte, existir segundo sua própria substância conformando-se incessantemente à relação original que os liga aos deuses.

Se o lugar da Palavra é a humanidade dos homens, e aqui poderíamos entender esta humanidade como a consciência de que todos os humanos são portadores, isto os coloca em relação com a divindade o mais imediatamente possível. No entanto, a relação entre a humanidade dos homens e a divindade não recai sobre a relação de cada um com os deuses; antes, é “como ser coletivo que os homens – os índios guarani – afirmam e vivem a parte de divindade que contribui para constituí-los. Entre o Eu individual e o Eu dos deuses existe a tribo” (Clastres, P., 1990, p. 29). P. Clastres insiste neste aspecto dizendo ser a tribo não a adição dos indivíduos eleitos pelos deuses, mas o lugar da Palavra saída dos deuses, sendo na consciência dessa condição que reside o ser social dos guarani.

O autor relaciona essa consciência ao termo *mborayu*, que traduz como *solidariedade tribal*. Talvez se por tratar de um termo central na cosmologia guarani, diferentes significados lhe têm sido atribuídos por antropólogos e estudiosos desses povos. No primeiro dicionário guarani, até hoje considerado uma obra ímpar – *Tesoro de la lengua guarani* –,

elaborado por Ruiz de Montoya, fundador das primeiras missões jesuíticas no Paraguai no século 17, o termo *mborayu* é traduzido como *amor de Deus por suas criaturas, amor das criaturas por Deus* (Clastres, P., 1990, p. 29). Leon de Cadogan (1959, apud Clastres, P., 1990), por sua vez, o traduz como *amor ao próximo*. No entanto, segundo P. Clastres (1990, p. 29), não é este “[...] o sentido que envolvia essa palavra para os guarani pagãos. Os missionários adotaram o termo *mborayu* para expressar a idéia cristã de amor, como adotaram o nome de Tupã, senhor da tempestade e do trovão, para dizer o nome de Deus”. Hélène Clastres (1978, p. 116), em seu belo livro intitulado *Terra sem mal*, traduz *mborayu* por *reciprocidade*. Fausto (2005) o traduz por *amor*, explicando que este novo significado assumido pelo termo resulta do contato dos guarani com o cristianismo missionário e a experiência colonial que os levaram à crescente negação do canibalismo enquanto fundamento do poder xamânico e da reprodução social. Neste processo, substituíram-no pelo afeto, cujo nome é *mborayu*, traduzido por *amor*, onde ressonam as idéias originais de solidariedade e reciprocidade.

Na ausência de uma compreensão mais acurada desse termo entre os guarani contemporâneos, adoto aqui a tradução de P. Clastres, *solidariedade tribal*, embora a sugestão de H. Clastres, *reciprocidade*, pareça-me também adequada para compreender certas referências dos guarani ao processo de aprendizagem. Mais adiante vou retomar esta questão.

Por ora, é interessante notar que *ayvu* (palavra), como fundamento da humanidade dos homens, significa também *linguagem* e *dizer*, o que nos remete à noção de pessoa. Esta está centrada na idéia de alma, de espírito, que saído dos deuses vem habitar o corpo dos homens, sua moradia.

Em seu estudo sobre os guarani-mbya do litoral fluminense, Pissolato fala da existência de duas almas: *ã* e *nhe’ë*. A primeira está associada ao corpo, à sombra da pessoa, ao andar, ao estar em pé; a segunda, *nhe’ë*, muitas vezes também denominada *ayvu* (fala e/ou palavra), é central ao conhecimento, porque permite a comunicação não só com o divino, mas também entre os humanos. *Nhe’ë* constitui-se assim num princípio vital, sendo ao mesmo tempo condição de existência e princípio de divindade contido na humanidade mbya (Pissolato, 2007, p. 261).

Segundo a autora, esta concepção de alma é central às concepções acerca da produção, transmissão e aquisição de conhecimento, sendo ao mesmo tempo produto e condição de continuidade do fluxo de saberes e poderes enviados por Ñanderu a seus filhos e filhas mbya:

Produto, pois almas que tomam assento entre os vivos são potencialmente forças que vêm produzir alegria para os que as recebem; condição, porque é através de *nhe’ë* que seu portador adquire a capacidade de obter mais e mais entendimentos para fortalecer a própria existência – e possivelmente a de outros humanos. (Pissolato, 2007, p. 262).

Vejamos como esta concepção de alma se articula com a noção de conhecimento e de aprendizagem entre os guarani-mbya.

Conhecimento e aprendizagem

Na perspectiva guarani, como se depreende do exposto acima, o conhecimento é uma exterioridade localizada nos deuses, cujas palavras fazem circular entre aqueles que deles se lembram e com eles se comunicam (Testa, 2008, p. 297). A terra dos homens, cheia de infelicidade e perigos, faz ser uma necessidade a permanente comunicação com os deuses, para deles receber forças, saberes existenciais e novas almas mbya, pois este mundo deixará de existir quando os deuses deixarem de enviá-las ou quando os homens não conseguirem mais ouvi-los e ser ouvidos por eles.

Assim, o conhecimento, cuja autoria é divina, possui uma dimensão infinita, e sua transmissão nunca se interrompe, de tal forma que o elemento enfatizado entre os guarani não é o acúmulo de saberes, mas a capacidade de acessá-los e fazê-los circular entre os parentes (Testa, 2008, p. 297). Neste sentido, é prestigiado aquele que demonstra tais capacidades mobilizando o saber: na cura, na liderança de um grupo ou no aconselhamento.

Tanto Pissolato (2007) como Testa (2008) propõem que se entenda a aquisição e a transmissão de conhecimento como atreladas à comunicação, que se desenvolve em dois eixos: um vertical, entre humanos e deuses, e outro horizontal, dos humanos entre si, salientando que parte importante do processo de conhecer se situa num universo de comunicação compartilhado. Em qualquer desses casos, o ponto central está nos caminhos de acesso ao conhecimento.

O eixo vertical da comunicação entre humanos e deuses pode ser estabelecido não só pelo xamã, mas por qualquer pessoa, posto que portadora do *nhe'ë*. Esta particularidade é importante para entendermos mais adiante um outro aspecto da pessoa, a sua autonomia não só como agente do aprender, mas também como sujeito portador de autonomia de julgamento.

Pissolato (2007, p. 317-318) relata uma conversa que teve com dois jovens irmãos guarani-mbya, na aldeia de Parati-Mirim, por ela pesquisada, um deles professor na escola da aldeia. Este jovem professor falava acerca das diferenças entre a escola dos brancos e a aprendizagem das crianças guarani-mbya. Nesta conversa ele afirma que, diferentemente do que ocorre em nossa sociedade, no meio guarani, não se aprende nos livros, *se aprende na vida*, colocando em destaque a dimensão da experiência individual desse aprendizado. Como diz a autora,

Por sua própria atividade subjetiva, cada Mbya adquire forças existenciais, o que parece ser afirmado numa frase que é consenso entre aqueles com quem vivi: *cada um tem a sua sabedoria*. Esta noção, ouvi-a em diferentes contextos, como na afirmação de Augustinho de que ele não poderia falar para seu filho o que efetivamente deveria fazer, já que este último é quem saberia do que lhe ocorre. (Pissolato, 2007, p. 317-318).

A *sabedoria de cada um* já está na criança, uma vez que ela é o corpo que abriga uma alma enviada por Nãnderu, mas, ao mesmo tempo, resulta

da trajetória da pessoa no decorrer de sua vida. Esta sabedoria a entende Pissolato como sendo *uma ciência da interpretação* tanto da palavra divina quanto de acontecimentos vividos no cotidiano da pessoa.

Assim, não há um momento ou lugar específico para se comunicar com os deuses e, portanto, acessar o conhecimento, pois isto pode ocorrer na *opy* (casa de reza), rezando e fumando o *petÿgua* (cachimbo), durante um deslocamento territorial, em momentos em que se está caminhando pelas redondezas da aldeia, ou durante um sonho, quando se é surpreendido pelas palavras dos deuses. Assinala-se aqui a autonomia individual que marca esse processo, que resulta da disposição de estar atento às experiências vivenciadas.

A idéia de aprender na vida através de trajetórias prosseguidas no decorrer da vida está associada à idéia de mobilidade geográfica que tornou conhecidos os guarani, que, sempre em pé para falar com os deuses, circulam entre diferentes lugares e aldeias de parentes ou entre a aldeia e a cidade, mas associa-se também ao caminhar da alma, *nhe'ë*, entre os diferentes pontos de vista humanos e não humanos. Isto faz com que a aquisição do conhecimento seja sempre um processo relacional, um exercício permanente de almas e corpos em comunicação e deslocamento, onde se afirma a autonomia de cada um, conformando a pessoa na sua individualidade e fixando, ao mesmo tempo, seu pertencimento à comunidade dos que estão reunidos pela *ayvu* (Clastres, P., 1990, p. 31).

Se aprender na vida significa ser capaz de capturar através da concentração e do entendimento o que dizem as palavras divinas (eixo vertical), isto implica fazer circular esses saberes (eixo horizontal). Neste eixo de comunicação dos humanos entre si, afirma-se a dimensão social do processo de aprendizagem referido pelos jovens de que fala Pissolato, inscrita na afirmação *se aprende ficando juntos*. Estes dois eixos da comunicação permitem o *entendimento* (Pissolato, 2007, p. 318) que viabiliza o agir instruído. Neste sentido, não são apenas complementares, como diz Testa (2008), antes constituem dimensões indissociáveis de um mesmo processo: o ensino-aprendizagem.

Esta dimensão horizontal aparece nas conversas cotidianas entre pais e filhos, entre os mais velhos e os jovens, nas brincadeiras, nas sessões de aconselhamento acerca de sonhos e estados de espírito que os assaltam e no xamanismo. Não há um lugar específico para as sessões de aconselhamento; estas tanto podem ocorrer ao redor de uma pequena fogueira em frente à casa de uma família como nos encontros cotidianos entre parentes e na *opy*.

Um aspecto percebido por Pissolato (2007, p. 326) e que me parece importante destacar é que, “embora se possa diferenciar posições entre aquele que conta um sonho ou um acontecimento para ser instruído pelo xamã ou parente mais velho e aquele que aconselha, essas posições guardam sempre a possibilidade de alternância entre si”, primeiramente porque, antes de interpretar e instruir, é preciso deslocar-se para o ponto de vista daquele que busca o aconselhamento. Assim, toda sessão dessa

natureza inicia-se muitas vezes com uma conversa. A autora destaca que conhecimentos são sempre passíveis de se pôr à prova, e esta regra parece valer para toda e qualquer matéria da vida e graus de especialidade de saberes, inclusive para o xamã.

Assim, a boa conduta entre os humanos é aquela em que uns se aconselham com os outros. “Falar, contar, perguntar de modo brando é a maneira adequada de passar o próprio conhecimento e aprender com a sabedoria de outra pessoa” (Pissolato, 2007, p. 326). O reconhecimento de saberes, que envolvem também o benzer e a indicação de algum remédio que se dá a outra pessoa, ocorre na ação simultânea daquele que os detém e da pessoa que os solicita, de tal forma que a disposição para ajudar e o reconhecimento dessa capacidade do outro se constroem mutuamente (p. 329).

O tom dessas conversas e falas, nos diz a autora, é sempre suave e contínuo, e eu própria tive a oportunidade de assistir uma sessão de cura e, em seguida, de aconselhamento na *opy* da aldeia Tekoá Porã, no Jaraguá, em que não só o xamã mais velho mas outros mais jovens tomaram a palavra para sessões de aconselhamento, e o tom geral de todas as falas que presenciei era suave e calmo. Talvez esta forma suave e calma que caracteriza o aconselhamento se deva ao fato de a busca do conhecimento e a sua socialização entre os guarani, em qualquer domínio (o saber plantar, o saber curar, o saber brincar, o saber interpretar as palavras divinas), ter como objetivo fundamental produzir bem-estar, deixar as pessoas felizes e saudáveis, estados de espírito que constituem condições para que se queira permanecer na terra, entre os homens. Como se diz entre os guarani, “se a alma não se alegra ela morre e abandona este mundo” – e é preciso que as almas queiram aqui permanecer, para que a Terra continue a existir.

A sua conduta parece fundar-se numa solidariedade que se afirma em diferentes situações e dimensões da vida social e na reciprocidade de afetos e saberes. Segundo Pissolato (2007, p. 334), “o que os *mbya* fazem nessas sessões de falas é o que literalmente chamam de *aconselharem-se* (nhemongeta)”, reafirmando o que disse o jovem professor da aldeia de Parati-Mirim: *se aprende ficando junto*.

No que se refere ao xamã, se ele é aquele capaz de acessar um saber especializado através das *Belas Palavras* com as quais se comunica com os deuses, nem assim ele deixa de ser contestado ou mesmo ignorado em determinadas situações.

Pissolato chama a atenção para o fato de a literatura existente sobre os guarani centralizar na figura do xamã o especialista na cura, dirigente da reza e orientador de um grupo de parentes em seus deslocamentos territoriais, a constituição e reprodução da organização social desse povo, em razão da sua relação com os deuses e do fluxo de capacidades e existências que dela se origina. A autora contesta esta centralidade a ele atribuída, e eu concordo com a sua ponderação baseada em dois argumentos fortes: primeiramente, diz a autora, “o conhecimento xamânico é algo percebido pelos guarani-*mbya* numa abrangência muito maior que a da atuação

propriamente dita da figura do xamã, que pode mesmo não existir em determinados contextos locais”; em seguida, propõe que o discurso que afirma o xamã como guardião da forma tradicional de viver, identificada com a vida dos “antigos”, “só se constrói como uma perspectiva que estaria sempre em negociação com a realidade mais abrangente capaz de originar muitos pontos de vista que não aquele do xamã que encabeça um grupo em dado momento” (Pissolato, 2007, p. 338).

Se cada pessoa, como já referido acima, obtém conhecimento pela atividade de sua própria *nhe’ë* na relação estabelecida com os deuses e da qual advém a sua consciência, elemento mais fundamental de sua humanidade, o saber do xamã não é a única fonte à qual se pode recorrer, podendo até ser contestado em muitas situações. O entendimento acerca das questões existenciais, da cura de doenças e de processos que afligem as pessoas se faz a partir de diferentes pontos de vista, tanto na vertente vertical da comunicação quanto na horizontal, e isto impede que se estabeleça um padrão único de verdade, que, como sabemos, é a porta de entrada para todos os autoritarismos.

A autonomia individual, enfatizada na expressão “cada um tem a sua sabedoria”, relativiza a centralidade do xamã e põe por terra a ideia, muito difundida entre nós, da submissão do indivíduo a um coletivo sufocante que caracterizaria as sociedades indígenas; da mesma forma, desmonta certas análises sociológicas que, como disse Lévi-Strauss (1996, p. 299), pintaram as sociedades primitivas “como esmagadas por uma tradição todo poderosa”. Eu diria que esta tradição tão referida quando se fala das sociedades indígenas é muito mais expressão de nosso desconhecimento acerca da história, da dinâmica interna e dos processos de mudança que vivenciam essas sociedades do que uma realidade empiricamente dada.²O que quero destacar aqui é a sábia combinação que os guarani desenvolveram entre autonomia individual e reprodução da vida social consoante regras compartilhadas coletivamente. Esta sabedoria talvez a encontremos na concepção de pessoa portadora do *nhe’ë* (alma), princípio da individuação e da consciência de sua humanidade, que fixa ao mesmo tempo o pertencimento da pessoa à comunidade dos que são reunidos pela *Ayvu* (a palavra dos deuses), comunidade tecida tanto pela solidariedade quanto pela reciprocidade que ecoam no termo *mborayu*, afeto que os liga uns aos outros.

Assim, se podemos entender o significado atribuído pelos guarani ao termo “conhecimento” como uma ciência da interpretação, tal como propõe Pissolato, e, ao mesmo tempo, como relação, conforme sugere Testa (2008), sendo a aprendizagem decorrente de um processo de comunicação e deslocamento entre espaços e interlocutores humanos e não-humanos, qual o lugar da escola e da palavra escrita entre os guarani nossos contemporâneos? Penso não ser possível uma resposta única e tampouco encontrá-la através da reflexão teórica; antes, temos que observar e buscar na própria prática das comunidades indígenas as formas pelas quais elas vêm equacionando esta questão e quais serão os seus desdobramentos.

² Ver, sobre as transformações ocorridas no “modo de ser guarani”, o artigo de Carlos Fausto (2005).

Algumas palavras finais

Povo de vários deuses, livre da noção cristã de pecado, apesar de todo o esforço empreendido pelos jesuítas para nele incuti-la, o povo guarani, na sua relação com o divino, em nada se assemelha aos povos de religião monoteísta, marcados pelas atitudes de subserviência diante do divino. Como sugere P. Clastres (1990, p. 31), o canto sagrado que os guarani fazem subir até os deuses “não é um ato de fé, nem o suspiro angustiado da comunidade de crentes. Nele os homens antes afirmam o saber intransigente de sua própria divindade”.

Sugiro que desta forma de pensar sua relação com os deuses decorra a concepção guarani de conhecimento, por sua vez vinculado à idéia de pessoa portadora de *nhe'ë*, alma recebida dos deuses e portadora da possibilidade imediata de comunicação com o saber divino, saber infinito que deve ser permanentemente acessado e distribuído/socializado, fazendo do conhecimento, antes de tudo, *interpretação e relação*, não expressão de uma verdade canônica. O objetivo: o viver bem, alcançar a felicidade de si e dos parentes, para que se queira permanecer vivo nesta Terra cheia de perigos e ameaças.

Meliá (1998) chama a atenção para as diferenças existentes entre a ação pedagógica para a alteridade tal como é concebida nas sociedades indígenas e nas chamadas sociedades modernas ocidentais. Nestas, a educação está marcada pela capacitação individual tendo em vista a competição no mercado de trabalho, com o objetivo de produzir e possuir bens, embora, como sabemos, nem sempre com o sucesso esperado.

A acumulação de conhecimentos e habilidades é o principal objetivo, ao mesmo tempo em que o saber não deve ser distribuído em condições de igualdade, posto que *saber* configura *poder* nas sociedades desiguais. Os métodos de ensino consagrados, o quadro disciplinar em que se organiza a escola, assim como as práticas avaliativas, reforçam e sustentam esta concepção de educação e a sua instrumentalização pelos centros de poder constituídos. O saber serve para conformar a natureza aos ditames de um sistema econômico que se estrutura e se desenvolve na desigualdade social e, ao mesmo tempo, para viabilizar o exercício da dominação de uns poucos sobre muitos.

Os antigos internatos onde muitos índios estudaram os preparavam dentro desta concepção, e, nesta medida, acabaram por determinar a saída de muitos deles para fora das suas comunidades; ao mesmo tempo, exatamente por terem passado por esta experiência, muitos professores lutam por uma outra educação e, hoje, são bastante ativos na defesa da escola indígena na aldeia em outros moldes.

Nas sociedades indígenas brasileiras e, no caso que aqui abordo, entre os guarani, a ação pedagógica integra várias dimensões da realidade social: a simbólica (a língua), a economia, o parentesco e a política. Nesta última dimensão, cabe salientar que se trata de uma dada forma de organização do poder que se manifesta sobretudo na sua face acolhedora e benevolente, permanecendo o poder político como um atributo

exclusivo da sociedade sem que nenhuma instituição ou grupo social o monopolize (Bruno, 2009).

O modo como se vive esta organização social conforma uma pedagogia que busca desenvolver e manter as alteridades, o que talvez nos explique a razão pela qual puderam os guarani superar a prova do período colonial e os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes. A alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si confunde-se com a constituição da própria pessoa e reafirma o seu pertencimento ao grupo. Neste sentido, tem-se aí uma pedagogia em que a participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem é seu traço característico, e é esta participação que assegura uma alteridade a serviço da comunidade (Meliá, 1998, p. 6). Isto não implica a dissolução das subjetividades num coletivo homogeneizante, ao contrário, o que mais prezam esses povos é autonomia de cada pessoa e, fundamentalmente, a autonomia de julgamento.

Como mostra Pissolato, esta autonomia se observa no cotidiano das aldeias e para além de tudo o que já foi aqui referido; neste sentido, há um outro aspecto importante que diz respeito à atitude do xamã e dos mais velhos quanto às práticas de aconselhamento – estas só ocorrem quando solicitadas e, mesmo nestas situações, é preciso antes de tudo adentrar no ponto de vista do outro (o que o solicita) para poder compreender do que se fala. É o inverso da atitude invasiva que caracteriza os processos de ensino na escola ocidental, em que o professor ou o próprio Estado determina o momento, o conteúdo e a forma de transmitir conhecimento ao aluno, independentemente de qualquer ponto de vista que não o seu próprio ou daquele que lhe foi também imposto durante seu próprio processo formativo.

Nesta perspectiva, penso ter sido um equívoco (para dizer o mínimo) inserir a educação indígena no sistema nacional de educação, subordinado-a a normas e procedimentos que só têm sentido em nossa sociedade, sem esquecermos que mesmo este suposto *sentido* tem sido exaustivamente criticado desde o século 19, quando surgiram nas sociedades ocidentais os primeiros sistemas nacionais de educação – é oportuno lembrar aqui as obras de Paul Robin, Francisco Ferrer, Freinet, além de Ivan Illich e Paulo Freire, e das críticas de Bourdieu e Passeron.

Assim, não creio que tenhamos um modelo de escola para oferecer aos povos indígenas, tampouco estou certa de que podemos encontrar em suas sociedades respostas acabadas e modelos a serem transpostos para a nossa sociedade. No entanto, há um aspecto da educação guarani que gostaria de ressaltar e sugerir que nos debrucemos sobre ele: a rara sabedoria desses povos em combinar autonomia de julgamento e sentimento de solidariedade.

A ação pedagógica para a alteridade, tão repisada hoje pelos organismos internacionais que se ocupam da educação, não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas. Como escreveu Meliá (2008, p. 6), ao contrário: “é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional”.

Referências bibliográficas

ASSIS CARVALHO, E. *Enigmas da cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988.

_____. *Decreto nº 23, de 4 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde das populações indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0023.htm>.

_____. *Decreto nº 24, de 4 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre as ações visando a proteção do meio ambiente em terras indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0024.htm>.

_____. *Decreto nº 25, de 4 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre programas e projetos para assegurar a autossustentação dos povos indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0025.htm>.

_____. *Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991*. Dispõe sobre a educação indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>.

_____. *Portaria Interministerial nº 559, de 16 de março de 1991*. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=11/3/2011%2010:30:36%20PM>.

BRUNO, L. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? In: BARTOLOZZI, E.; ANDRADE OLIVEIRA, D. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLASTRES, Pierre. *A fala sagrada*. Campinas: Papirus, 1990.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal: o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

FAUSTO, Carlos. Se Deus fosse jaguar: canibalismo e cristianismo entre os guarani (séculos XVI-XX). *Mana: Revista de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 385-418, out. 2005.

GALLOIS, D. T. Xamanismo waiãpi: nos caminhos invisíveis – a relação i-paie. In: LANGDON, E. J. M. (Org.). *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996. p. 39-74.

GRUPIONI, L. D. Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), 2008.

LANA, Eliana. *Políticas públicas para a educação escolar indígena na América Latina: legislações de Brasil e Bolívia*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MELIÁ, B. *Educação indígena na escola*. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena, Dourados (MT), 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>>

MINDLIN, B.; MUÑOZ, H.; AZEVEDO, M. M. (Orgs.). *Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002*. Brasília: MEX/SEF, 2002. [Não publicado].

PISSOLATO, Elisabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. São Paulo: Unesp, 2007.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção – Parte I. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, out. 1997.

TESTA, A. Q. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os guarani-mbya. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 291-307, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf>>.

Lúcia Bruno, doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora livre-docente da Faculdade de Educação da USP e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP).

lenuevo@usp.br

Recebido em 14 de setembro de 2011.

Aprovado em 19 de outubro de 2011.

Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação

Eliana P. G. de Moura
Dinora Tereza Zucchetti
Magali Mendes de Menezes

Resumo

Reflete sobre as inquietações do contexto contemporâneo, o esvaziamento das grandes narrativas e a fragilidade das utopias que ancoram as lutas e os movimentos sociais, para pensar o sentido da resistência. A análise é conduzida pela noção de cultura popular como campo que reflete as contradições do nosso tempo. Podemos ainda falar em cultura popular? Certamente, pois, diante da morte das utopias, mas também de sujeitos concretos e dos sonhos que são sua existência, é necessário pensar o popular como tradutor de um movimento criativo de resistência que ressignifica a vida.

Palavras-chave: cultura popular; resistência; vida; criação.

Abstract

Culture and resistance: the creation of the popular and the popular as creation

This paper proposes a reflection about the contemporary context uneasiness, the undermining of the great narratives and the utopia fragility that maintain the social movements to think the meaning of the resistance. The analysis is conducted by the popular culture notion as place of nowadays contradictions. Is it still possible to consider a popular culture? Certainly, beyond the death of the utopias as well as concrete subjects and dreams that are their existence, it is necessary to think the popular culture as a translator of the creative resistance movement that resignifies life.

Keywords: popular culture; resistance; life; creation.

*Em breve, quando não houver fome,
vai-se morrer de tédio ou de desespero.
(Maffesoli, 2001, p. 21)*

Por meio dessa reflexão, o autor da epígrafe coloca-nos diante de certo determinismo em que nem as lamentações nem as lutas sociais parecem ter mais sentido. Contudo, contestando essa posição de Maffesoli (2001) e de alguns pensadores, Canclini (2007, p. 29) afirma que estes parecem ter banalizado "as formas contemporâneas de desintegração, reduzindo-as a 'tribalismos'". Diante de posições aparentemente tão diversas, perguntamo-nos se é possível escapar a esta tragicidade. Não nos referimos à obviedade da morte, mas a certos estados de sobrevivência que têm marcado a história da humanidade e, em tempos pós-modernos, nos fazem flagrar uma vida que se cansa rapidamente, perdendo forças, diluindo-se. Como resistir a isso, ou melhor, qual o sentido mesmo da resistência e ao quê ou a quem resistimos?

Resistir não implica somente posicionar-se diante de um mundo dividido entre norte e sul, oprimidos e opressores, esquerda e direita (conceitos estes, aliás, hoje profundamente fragilizados no campo político). Mesmo diante de tantas discussões ditas pós-modernas, que buscam desconstruir essas dualidades, deparamo-nos com o sentimento de que algo nos consome. Na medida em que coisas, ideias e instituições perdem sentido, sentimos a opressão que tenta nos impedir de desejar.

Por isso, perguntamos: Como é possível escapar à relação entre dominadores e dominados, quando percebemos, por exemplo, que grandes

empresas transnacionais e governos de países-potências decidem, muitas vezes, o rumo de vários povos, culturas, vidas? Sabemos claramente que o poder se encarna nos meios de comunicação, conduzindo nossas vontades, modos de ser, sonhos e destinos políticos. Temos visto as “pequenas” lutas, aquelas que não são mais pensadas a partir de grandes revoluções – as chamadas revoluções moleculares, defendidas por alguns pensadores como sendo as únicas lutas possíveis –, capturadas ou mesmo diluídas no velho e grande “sistema”.

Nesse sentido, Deleuze (1992, p. 218) afirma que

acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle [...]. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle.

Como então “suscitar acontecimentos”, “escapar ao controle” quando o que nomeamos sistema torna-se concreto, atravessando a microfísica das relações através de uma perversa engrenagem capaz de capturar de forma sutil aqueles que o subvertem? Podemos citar aqui inúmeros exemplos de movimentos sociais, ideias e posturas que buscaram romper com essa lógica que se materializa no rosto da fome, da miséria e das duras injustiças sociais. Estas foram paulatinamente resumindo-se a um produto, uma boa ideia de *marketing*. Basta olhar o rosto de Che Guevara, como uma das imagens que mais circulam no mundo, estampado em camisetas vendidas em *shoppings*, usadas por jovens que nem ao menos têm consciência do que esse sujeito representou para a história da América Latina.

Do mesmo modo, podemos pensar as lutas ecológicas que denunciam uma razão instrumental moderna ancorada na necessidade de “controlar a natureza”, colocando-a a serviço do homem, não importando as consequências que essa postura possa trazer ao planeta. Essa denúncia tornou-se hoje uma importante propaganda para as grandes empresas, que se utilizam da imagem de “politicamente corretas” em relação à sustentabilidade de seus produtos e seus possíveis impactos ambientais. Em outras palavras, a grandeza da crença de que o mundo pode ser diferente do que até então o fizemos parece estar na mesma direção da ideia de que nada pode ser mudado. A universalidade das utopias possui a mesma dimensão da universalidade do vazio. A absoluta liberdade torna-se bandeira, porque acreditamos na escravidão absoluta. É dessa forma que a modernidade representou o tempo das utopias e, simultaneamente, a desconfiança de que o utópico é possível.

É nesse sentido que Lyotard (2000) comenta o quanto é necessário “desconfiar” das metanarrativas (e de seus sistemas), ou seja, descrever desse grande projeto que sustenta e legitima a Modernidade. “[...] Considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos.” (Lyotard, 2000, p. 16). Desconfiar não é negar sua existência, mas colocar em cheque seu projeto. Lyotard questiona, então, em que lugar legitimaremos nossos discursos, se as grandes narrativas não mais se sustentam.

Progresso, civilização, cultura, democracia, emancipação, humanidade e tantos outros conceitos traduziram a Modernidade como um projeto necessário e incondicional. No entanto, ao colocarmos uma lente de aumento nessas ditas universalidades, percebemos que fizeram a defesa de um modo de ser, excluindo tudo e todos que não se identificavam ou não se enquadravam nelas. O universal se sustentou desse modo, por meio de uma violência totalitária, imanente a sua compreensão.

Para onde, então, escoam os *restos*, essas *sobras* que não cabem na “universalidade”? Essa pergunta nos põe diante de contradições, pois reconhecer a existência de restos é negar o sentido mesmo da universalidade. Mas talvez se concentre aí justamente nosso desafio, ou seja, pensar rompendo com as contradições (que estão permeadas por compreensões duais). Pensar uma experiência que não pode ser reduzida a um sistema “significa buscar manter aberta qualquer síntese, conceitual ou material, que os poderes mais fortes tentem impor” (Negri, Cocco, 2005, p. 16). Os *restos*, dessa forma, carregariam em si uma força de resistência e de rompimento com a ordem que os nega? Ou a ideia de *resto* também tem seu lugar definido nessa universalidade?

A partir dessas questões iniciais, o que queremos aqui pensar emerge das inquietações presentes nesse contexto contemporâneo. Mais do que pensar se a pós-modernidade se contrapõe, complementa ou se apresenta como possibilidade de revisão crítica da insuficiência dos ideais modernos,¹ queremos trazer a reflexão a respeito da(s) cultura(s) como um campo que expressa a densidade dessas problemáticas. As questões trazidas anteriormente, quando pensadas a partir da cultura, redimensionam-se. Assim, a temática central deste ensaio concentra-se na reflexão sobre a cultura enquanto expressão e identidade de um coletivo e, ao mesmo tempo, como fluidez, constante mudança. Onde se sustenta a sua possibilidade de resistência? Em sua capacidade de manter-se ou de transformar-se?

Maffesoli (2001, p. 27) comenta em relação a esse contexto contemporâneo: “[Quebram-se] os grilhões e os limites estabelecidos, e quaisquer que sejam seus domínios: político, ideológico, profissional, cultural ou cultural, as barreiras desmoronam. Nada pode represar seu fluxo.” O problema é que, ao “quebrarem-se grilhões”, quebram-se junto histórias, culturas, e, na fluidez desse “rio”, veem-se arrastadas árvores, paisagens, vida. A imagem do rio nos faz recordar Heráclito quando reflete sobre a única coisa que realmente é permanente: a mudança (Souza, 1996) – aporia de difícil compreensão que nos convoca a penetrar nesse constante devir, contrário a uma racionalidade (ocidental) que percebe, na inconstância, na fluidez, na não linearidade, o caos.

De que maneira, então, o caos pode tornar-se revolucionário? Quando olhamos, por exemplo, as manifestações populares ocorridas na Tunísia, no Egito, na Líbia – a chamada “Primavera árabe” – nos entusiasmos com a capacidade de um povo em revoltar-se, construir estratégias de organização e mobilização social, conduzindo verdadeiras massas às ruas em busca de democracia. Contudo, ficamos céticos em relação aos rumos

¹ Em relação a essas várias compreensões sobre os fenômenos contemporâneos, Bauman (cf. 2011, p. 112) faz uma síntese das diferentes expressões que traduzem esse tempo: Anthony Giddens cunhou o termo “modernidade tardia”, Ulrich Beck nomeia “segunda modernidade”, Georges Balandier surmodernité, e Bauman, por sua vez, refere-se à “modernidade líquida”.

dessas mobilizações e de que maneira efetivamente constroem uma sociedade mais justa e democrática. Duvidamos, inclusive, do sentido mesmo da democracia quando o Ocidente, enquanto representante de um modelo democrático, não conseguiu garantir necessariamente a justiça social.

Ao pensarmos em povos que estão ameaçados de desaparecer, em deslocamentos e reconfigurações culturais que são frutos de um processo violento de expulsão e não reconhecimento do outro, em camadas expressivas da população que vivem na marginalidade, em novos processos de colonização que vêm travestidos por uma necessidade de diálogo entre grupos humanos, mas que, na verdade, transformam a diversidade cultural em produto de mercado, vamos percebendo a necessidade e a urgência de refletir sobre a cultura como e da resistência. Com isso, queremos mostrar que o exercício da resistência, em muitos momentos, constitui as culturas, em um movimento constante de autoafirmação; mas quando falamos da cultura da resistência também queremos mostrar um modo demarcado de resistir que imprime, aos coletivos, regras, formatos e jeitos de se organizar e de fazer resistência.

Cultura e civilização

Para pensarmos a cultura enquanto resistência, faz-se fundamental entender os diferentes significados de cultura. O conceito de *cultura* traduz uma diversidade de compreensões, que, de alguma forma, acompanha a maneira como o ser humano percebe o mundo e a si mesmo. Edward B. Tylor foi o primeiro a utilizar o conceito de *cultura* desde uma perspectiva antropológica, abarcando nesta dimensão “conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Tylor *apud* Parker, 2005, p. 80). Nessa perspectiva, todo homem, de alguma forma, possui cultura, pois ao viver em sociedade assimila valores, sendo capaz de reconstruir esses mesmos valores e, assim, produzir sentido. A cultura, desse modo, está profundamente ligada a uma aprendizagem, diferenciando-se de uma visão elitista presente no início da modernidade. Nesse momento, a cultura estava delegada às grandes civilizações e às altas classes.

Norbert Elias (1994) faz uma interessante reflexão sobre a relação entre cultura e civilização. O autor mostra que, na França, cultura (*culture*) era associada a civilização, possuindo um caráter mais universal, enquanto na Alemanha a palavra que melhor expressava esse sentido era *Kultur*, que trazia em si a defesa de um certo nacionalismo. Civilização representava, pois, um processo, um movimento que ultrapassava o limite de uma nação ou de um povo. Civilização, portanto, conduzia à ideia de uma racionalidade, de um modo de ser, em que ser civilizado é muito mais do que ser francês ou alemão, é uma condição humana que todos devem perseguir. Por outro lado, *Kultur* destaca os aspectos particulares de um povo, a consciência que ele tem de si mesmo, o que Elias chamará de autoimagem.

Essas diferentes percepções devem ser compreendidas a partir da história desses países. Durante muito tempo, a França serviu de referência a outras regiões. Falar e escrever em francês era um hábito que a nobreza buscava preservar, e, desse modo, almejava-se alcançar um grau maior de “civilidade”. Isso explica em parte porque a Alemanha do século 17 era extremamente pobre em relação à França e à Inglaterra. É nesse contexto político e cultural que a França se expande e coloniza mais terras antes que a Alemanha. Aos poucos, os alemães fortalecem sua *Kultur*, e pensadores como Kant e Goethe são fundamentais nesse processo. Todavia, esse movimento iniciado na burguesia, entre os intelectuais, concedendo inclusive o reconhecimento da universidade alemã como espaço de excelência no saber, não encontra eco nos setores políticos da sociedade alemã, ao contrário do que ocorria na França.

Com o passar do tempo, civilização e cultura se confundem, e o que inicialmente representava um aspecto social vai se transferindo para a visão de nação. Quando a Europa começa a impor sua cultura aos povos não europeus, inicia-se o processo civilizador. Civilização passa, então, a representar um estágio social que visa derrotar a barbárie.²

Elias (1994, p. 23) diz que o conceito de civilização, depois de vários desdobramentos,

expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo [...]. Com esta palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo.

Assim, a Filosofia Idealista (representada por Kant e Hegel) destaca a importância da formação (*Bildung*) para que se pudesse pensar esse “novo” homem. Essa formação não englobava apenas a aquisição de conhecimentos, mas fazia-se necessário assimilar aspectos também presentes no campo estético e moral. Dessa forma, cria-se a ideia de um homem culto, ou seja, possuidor de alta cultura, profundamente distante da baixa cultura, ou seja, do que poderíamos chamar de cultura popular.

Embora não tenham desenvolvido uma reflexão sobre a cultura, Marx e Engels realizam uma crítica à ideologia burguesa, que, de alguma forma, traz reflexos para a concepção de cultura. Imbuídos por um ideal emancipatório, pensam a possibilidade de libertação do proletariado desde o rompimento com um elemento que é central na continuidade do sistema capitalista: sua ideologia e a forma como mascara um processo de exploração e conseqüente opressão. Enquanto para uma burguesia emancipação estava associada à aquisição de cultura (elitista e civilizatória), para a classe operária, emancipar-se era justamente romper com essa cultura, vista como hegemônica.

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (1986, p. 20) compreendem a cultura como “um mercado geral de poder”, no qual o embate das forças repercute não apenas “sobre os objetos culturais, ou sobre as possibilidades de

² Bárbaro, etimologicamente, designava na Grécia todo povo estrangeiro, não grego. Posteriormente, para os romanos, bárbaro significará “incivilizado”.

manipulá-los e criar algo, mas também poder de atribuir a si os objetos culturais como signo distintivo na relação social com os outros”.

Esse aspecto será fundamental para entendermos mais adiante o surgimento dos Estudos Culturais, que inicialmente foi influenciado pelo pensamento marxista. É desse modo que os Estudos Culturais representaram o “esforço para retirar o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, plantadas no terreno da ‘alta’ cultura, lançam um olhar de condescendência para a não cultura das massas” (Johnson, 2004, p. 21).

Johnson defende que a cultura deve ser compreendida como processos culturais intimamente ligados a relações sociais, expressando questões de classe, gênero, etnia e raça, idade, entre outras. Essas relações não representam um universo em equilíbrio, mas traduzem relações de poder, entendidas aqui como relações de força entre esses diferentes elementos. Os processos culturais tornam-se *locais* (e movimentos) por onde as lutas sociais se configuram e reconfiguram. Ao mesmo tempo em que esta análise traz a influência de uma percepção marxiana da cultura, compreendida a partir de certa determinação do econômico e social sobre o cultural, Johnson avança no sentido de perceber nesses processos elementos que possibilitam uma recriação e uma conseqüente fuga desses universos.

É nessa perspectiva que Escosteguy (2004, p. 139) comenta que Hoggart, um dos principais representantes dos Estudos Culturais, interessa-se profundamente pelos estudos da cultura popular, por perceber que no “âmbito da cultura popular não existe apenas submissão, mas também resistência”. Mas o que significa popular? Poderíamos perceber o popular como resistência ao suposto fatalismo anunciado por Maffesoli na epígrafe inicial?

A dimensão popular da cultura: resistências e alternativas

Em outro momento, colocávamos a pergunta sobre por que resistir. Partimos da constatação de que desde o nascimento lutamos pela vida. Ou seja, ao nascer, enfrentamos a tarefa paradoxal de estarmos sós e, ao mesmo tempo, profundamente dependentes do outro, buscando enfrentar a fome, a dor, a falta de afeto, a luz, o corpo que dói, o outro que não nos escuta quando choramos. Assim, resistir nesse momento é lutar com todas as forças pela vida, pela possibilidade de respirar, de sobreviver. É justamente na resistência à possibilidade de não sobreviver que nos constituímos no mundo. Como lembra Feitosa (2007, p. 29), “todo ato de resistência é uma resistência à morte”. Logo, a possibilidade de não sobrevivermos ao nascer é algo dado, e superá-la exige força que emerge do atrito do corpo com o mundo, do prazer de expandir-se no contato com o outro e consigo mesmo. Ao resistirmos, afirmamo-nos como sujeitos, não apenas quando nos colocamos contra o cumprimento de um projeto que se atualiza, mas também quando nos atiramos ao inesperado de todo e qualquer modo de existir.

Resistir é, pois, criação, é inventar o próximo instante, na certeza e na angústia de que nada está pronto. Deixar de criar é deixar de resistir! É assim que resistir não é apenas “resistir a alguma coisa”, como sugerem os dicionários.

Quero sugerir agora, desde Nietzsche e Deleuze, um outro significado para a palavra resistir, que não seja mais um resistir contra algo, mas um re-insistir. Resistência como uma forma especial de enfrentar o poder, de dizer não e sim, de agir conforme a liberdade, de lidar com a morte e com os muros da política. (Feitosa, 2007, p. 25).

Resistir é insistir, persistir mesmo que a morte seja certa, que o espaço pareça pequeno para nos movimentarmos, mesmo que os contratos já estejam feitos, que o tempo nos envelheça. Nesse sentido, Santos (2009), ao pensar a ideia de resistência, afirma que resistir é, de alguma forma, resistir ao velho como uma negação ao já estabelecido. Contudo, para o autor, é necessário avançar nessa posição e não apenas resistir, mas criar alternativas que seriam a afirmação do novo – ou seja, resistência sem alternativa não transforma a realidade.

Mas de que maneira, então, a cultura pode tornar-se resistência e, ao mesmo tempo, alternativa? Quando assume sua capacidade criativa, quando se reinventa, insistindo na possibilidade de refazer-se, de tornar-se grito coletivo pela vida. É assim que compreendemos a cultura popular: como uma dimensão da criação coletiva da resistência que potencializa alternativas. Como diz Santos (2001), precisamos também de alternativas às alternativas. É possível perceber isso em muitas experiências populares, que, de alguma forma, nos fazem repensar o campo político, econômico, social, afetivo e estético.

Nessa perspectiva, o popular como dimensão importante de criação é resgatado pelo filósofo argentino Rodolfo Kusch (1978), que faz importante reflexão sobre o sentido do popular e seu significado para o pensamento latino-americano. Todo e qualquer pensar emerge da relação do homem com seu espaço, isto é, desde uma geografia compreendida aqui não apenas como território, mas como solo, terra, por onde caminhamos e sentimos o mundo. Geralmente, quando pensamos o popular o relacionamos com uma ideia de povo que carrega em si a ambiguidade de representar a totalidade daqueles que pertencem a uma nação e, simultaneamente, ser uma parte dessa totalidade. Nesse sentido, o povo está marcado por questões de ordem econômica, vividas por uma parcela da população que se vê caracterizada por uma realidade feita de precariedades. Kusch comenta, todavia, que esta é apenas uma dimensão do econômico e que não podemos reduzir o humano a essa dimensão. Assim, a própria ideia de econômico se reconfigura, não reduzindo o humano a um “problema de coisas” (Kusch, 1978, p. 57). O povo, que produz a chamada cultura popular, representa, nas leituras hegemônicas, uma parcela da população que não tem suas necessidades básicas satisfeitas *tout court*.

No entanto, segundo Kusch (1978), não podemos analisar o problema econômico sem antes pensarmos um novo modo de ver os

problemas da vida, ou seja, de pensarmos o(s) sentido(s) da vida. Para isso, faz-se necessário outro modo de conhecer outra epistemologia que não “desperdice as experiências”, como destaca Santos (2000). Do campo popular surgem significativas experiências que produzem novos saberes, que, no entanto, não são valorizados como relevantes, por exemplo, pela própria universidade. Kusch (1978) se pergunta sobre como é possível instrumentalizar uma análise a partir do popular. Para o filósofo, a relação entre pesquisador e pesquisa sempre nos coloca no campo da interculturalidade, ou seja, pensar as experiências populares exige certo deslocamento, pois temos imensa precariedade de “categorias para compreender a dimensão de alteridade do marginalizado” (Kusch, 1978, p. 59). O popular desafia uma compreensão do conhecimento que é determinada por sua objetividade, isto é, por sua capacidade de delimitação do objeto.

Contudo, há no campo popular (mas não só; poderíamos transpor essa problemática a toda pesquisa social) algo que escapa a qualquer possibilidade de determinação que estaria na dimensão do simbólico. Assim, a cultura é atravessada por uma impossibilidade de determinação em que o símbolo não representaria apenas algo, substituindo-o, ficando em seu lugar. A dimensão simbólica presente na cultura popular, segundo Kusch, carregaria em si a força da experiência popular.

Há nesse movimento uma tradução (como todo diálogo exige), mas que necessita uma constante (re)tradução, pois a cultura é abertura ao incomensurável, impensável, em que a própria palavra é sempre mais do que ela diz; ou seja, o simbólico não substitui, não (re)apresenta o que deixaria de se apresentar, mas comporta em si a necessidade de uma constante apresentação. Talvez pudéssemos pensar que aí se encontra sua capacidade de resistência, ou seja, reinventar a palavra, ou outras formas de expressão, na densidade de todo silêncio; (re)aparecer no vazio de toda ausência.

Visando trazer mais elementos para pensarmos o popular, lembramos que Freire e Nogueira (2007) afirmam que a dimensão popular da cultura está nos saberes, no conhecer e na luta pela vida. “Buscar soluções populares é, ao mesmo tempo, modificar as relações com este mundo; nessas mudanças é que se elabora uma visão de transformação”, afirma Brandão, dialogando com Freire e Nogueira (2007, p. 10).

A partir disso, entendemos que é pouco possível compreender a dimensão popular da cultura e seus sentidos de resistência sem, necessariamente, recuperar os escritos de Paulo Freire. Neles, quer por uma análise epistemológica do conhecimento, quer pela via da denúncia que grita diante das injustiças do mundo, vamos encontrar a cultura como categoria central.

Em ambas as perspectivas, as inúmeras possibilidades de conceituar cultura estão, para Freire, coladas na experiência (de vida e trabalho) de homens e mulheres. Por isso, defende uma visão pedagógica da cultura, em oposição a uma ideologia fatalista e imobilizante que, segundo ele, anima o discurso neoliberal. “Com ares de pós-modernidade, insiste

[a ideologia fatalista] em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'" (Freire, 1997, p. 21).

Cultura é, também, um entre os temas geradores fundamentais à alfabetização/educação (de adultos), na medida em que permite resgatar, por meio dos círculos de cultura, a *experiência de grupos* – tendo o diálogo como a matriz de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Assim, a *educação centrada no aluno* e sua experiência individual (coletiva) é prática pedagógica de ensinar e aprender, constituída na horizontalidade e na partilha dos saberes. Da sua dimensão coletiva, é possível destacar a emergência da pesquisa/ação social presente nas pesquisas de tipo participante com destaque para seu caráter emancipatório.

Merece destaque, nessa discussão sobre a cultura popular, a importância que assume, para Freire, o uso da palavra. Não de qualquer palavra, mas do “dizer a sua palavra”, expressão que significa para o autor um ato de resistência capaz de instaurar um processo de reconhecimento da cultura (popular) pelo outro, o que, por sua vez, possibilita vivenciar a educação como prática de liberdade,³ porque esta é, em última instância, cultura popular. É interessante percebermos que, enquanto para Kusch (1978) a palavra é insuficiência, destacando, desse modo, uma dimensão anterior à palavra que carregaria em si sua força, para Freire é a própria força, empoderamento desse sujeito que, no uso da palavra, se escuta e é escutado.

Outra grande contribuição de Freire nasce no entremeio da experiência de grupos, da personalidade do educando, da condição popular da cultura, qual seja, o reconhecimento de que há outros espaços para o aprender, para além da instituição escolar. A emergência do reconhecimento desses outros espaços/tempos de educação fortalece a cultura popular como resistência ao modelo hegemônico escolar.⁴

É dentre o viver/aprender/resistir cotidianos, das práticas de educação para além da instituição escolar, que os movimentos sociais emergem e se impõem como importante espaço de luta e resistência, fomentando, especialmente, o reconhecimento de uma dada cultura. Nesse sentido, os movimentos sociais são, antes de tudo, movimentos de cultura (popular), o que lhes atribui, obviamente, caráter político.

Com amparo na concepção ampliada de educação e na dimensão cultural que advém das lutas oriundas das comunidades e dos movimentos sociais, ousamos afirmar que a dimensão popular da cultura, como resistência, nos permite pensar a emancipação de sujeitos que historicamente têm sido colocados à margem de processos de decisão política e de acesso aos bens imateriais e materiais. Assim, resistência e emancipação possuem uma complexa relação que implica uma análise do próprio projeto da modernidade. Sem que esse ensaio se ocupe dessa análise, aproximamo-nos de Santos (2000), em especial por meio da obra *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, para reiterar a dimensão política da emancipação concebida como um conjunto de lutas processuais.

³ Osowski (2008, p. 108) afirma que: “a produção de uma cultura freireana [...] matizou política e pedagogicamente o fazer docente e discente, posicionando educadores e educandos como sujeitos aprendentes, dando voz a quem não era escutado e criando condições para que os grupos culturais e movimentos sociais interferissem não só nas políticas educacionais, mas no próprio cotidiano da escola”.

⁴ Segundo Streck (2008, p. 541), a obra *Pedagogia do oprimido* “teve o mérito, entre tantos outros, de refazer a geografia das práticas educativas, colocando a escola como um dos espaços possíveis da educação. Este deslocamento foi importante para que décadas depois se assumisse a pluralidade de contextos educativos, ao mesmo tempo em que se passou a repensar o papel clássico da escola como instituição formadora da modernidade. Se na sociedade medieval não havia possibilidade de salvação fora da Igreja, na modernidade essa possibilidade começa a ser concentrada na escola. O dentro e o fora da escola passaram a ser vistos como o dentro e o fora da própria sociedade”.

Essas relações também estão presentes no pensamento de Freire (2000, p. 40), quando ele reflete sobre o conceito de resistência, ao afirmar que esta “tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que virá porque está dito que virá”.

A partir desses autores, pensamos que a dimensão popular da cultura é capaz de produzir articulação, mobilização, movimento. Nesse sentido, a capacidade desse mesmo poder (da cultura popular) está em não sucumbir aos apelos midiáticos pela homogeneização da cultura, bem como aos processos da globalização que tendem a suprimir a riqueza das experiências locais das comunidades. Portanto, resistir significa, em última instância, gritar coletivamente por diferentes alternativas de vida.

Considerações finais

Mas por mais terrível que seja esta linha, é uma linha de vida que não se mede mais por relações de forças e que transporta o homem para além do terror. Pois no local da fissura, a linha forma uma fivela, “centro do ciclone”, lá onde é possível viver, ou, mesmo, onde está, por excelência, a Vida.

(Deleuze, 2005, p. 130)

Este texto iniciou com uma epígrafe de M. Mafessoli, que constatava nosso destino trágico. Ao finalizarmos nossa escrita, percebemos que nossa reflexão sobre a dimensão da resistência presente na cultura popular direcionou-se na busca e opção pela vida. Por isso, nossas considerações finais iniciam com um pensador também contemporâneo que nos permite, de alguma forma, ter esperança. Trazemos a esperança aqui não para pensarmos uma condição de espera em que, passivos diante do que talvez nunca venha a acontecer, continuamos na imobilidade esperançosa do amanhã. Apostamos em um instante que se faz esperança, porque rompe com uma temporalidade linear, fazendo da resistência ao impossível, ao que se coloca como (u)tópico, a possibilidade mesma da vida.

Segundo Deleuze, a vida não está antes nem depois de todo processo de resistência, como se tivéssemos que recuperar algo perdido ou conquistar algo que ainda está por vir. A vida está justamente na própria resistência. É esse movimento que configura nossas forças, nossa vontade de potência. Perguntar se “resistir é possível” é, portanto, o mesmo que perguntar se viver é possível. Viver, então, é possível? Como diz o poeta Fernando Pessoa, “navegar é preciso, viver não é preciso”. Não existe precisão no ato de viver e de resistir que poderia conceder à vida sua afirmação. Não se faz ciência da resistência; podemos calcular estratégias, planejar revoluções, traçar metas para cada passo que damos.

Contudo, viver e resistir são sempre um constante reinventar, tarefa difícil para aqueles que esqueceram que na vida que resiste existe a arte de estar sendo. Ou seja, nossa condição de estar, nossa relação intrínseca com a terra na qual pisamos, vai penetrando nosso modo de ser, um ser não fixado numa estrutura perene (como pensavam os gregos ao definirem uma ideia de essência), mas atravessado pelo desafio de continuar sendo, numa linha muito ínfima e frágil que separa viver e não viver.

Por isso, quando falamos em cultura popular resgatamos a densidade dessa problemática. A cultura enquanto popular é, ao mesmo tempo, marcada pela trajetória de coletivos que insistem em viver, mas que, no processo mesmo da resistência, se (re)descobrem como algo diferente do que são.

Entretanto, não podemos desconsiderar, como recordam Guattari e Rolnik (1986, p. 23), que “não existe [...] cultura popular e cultura erudita”. Em uma análise que radicaliza esses debates e discussões, afirmam que existe uma única cultura: a do capital. Segundo eles, “há uma cultura [do capital] que permeia todos os campos de expressão semiótica. [...] Há processos de singularização em práticas determinadas, e há procedimentos de reapropriação, de recuperação, operados por diferentes sistemas” do capital. Ou seja, Guattari e Rolnik alertam a respeito da possível armadilha que pode significar a defesa de uma cultura popular que, de alguma forma, sempre se percebe como a “cultura do pobre”. Nossa maior resistência está em pensar o popular não mais como um adjunto da pobreza, mas como uma fresta que, desde a experiência da pobreza (que é inegável), nos permite criar.

Como, então, “ultrapassar a linha” da vida (até mesmo na experiência da pobreza) presente na epígrafe acima? – esta pergunta nos acompanha desde o início do texto. O próprio movimento de responder a essa questão flagra uma necessidade de resistir à impossibilidade de uma resposta. Resistir é, pois, responder, mas é também inventar novas questões, problematizar nosso tempo, não nos contentando com as perguntas já formuladas e suas respostas já dadas, com os destinos previstos, que nos deixam sem possibilidade de resposta e de esperança.

Resistir desde a experiência da pobreza é mais que resistir à pobreza, é suspeitar de suas leituras, da forma como a pobreza vai deixando marcas naqueles que a vivem. É assim que os conceitos e nosso instrumental teórico não “iluminam” a realidade que queremos pensar e parecem sempre insuficientes para compreender essas realidades. Todo e qualquer conceito deve ser problematizado a partir da realidade que queremos pensar. Temos que fazer esse constante movimento de sempre (re)alimentar nosso modo de olhar, refazendo-o, desconstruindo-o. Nossa percepção sobre o que seja resistir deve acompanhar o próprio movimento da resistência, ou seja, é o olhar que resiste a conceitos prontos ou estabelecidos, do mesmo modo que a cultura e sua adjetivação enquanto popular.

O popular pode, portanto, ser pensado como uma construção conceitual que define e emerge do sofrimento da vida, de uma resistência que se faz teimosia; popular como marca do povo; antítese necessária para

que esses sujeitos possam dizer (a si mesmos) que existem. No entanto, nosso desafio encontra-se em não mais afirmar a construção do popular, conceito capaz de aderir-se facilmente a essa realidade, ratificando dicotomias, mas em pensar o popular – que se faz criação, reinventando-se a cada instante – como “devir popular”, isto é, como força imanente à vida que resiste incessantemente, porque recusa submeter-se a todas as formas de morte.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, v. 1,

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais, uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FEITOSA, Charles. Revolução, revolta e resistência: a sabedoria dos surfistas. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche, Deleuze: arte, resistência*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUSCH, Rodolfo. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

NEGRI, Antonio; COCCO, Giuseppe. *Glob(AL): biopoder e luta em uma América Latina globalizada*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OSOWSKI, Cecília. Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. São Paulo, 2008.

PARKER, Cristián. Cultura. In: ASTRAIN, Ricardo Salas (Coord.). *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*. Santiago do Chile: Ed. UCSH, v. 1, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Seis razões para pensar. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 54, p. 11-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452001000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20/03/2011.

_____. Por que é que Cuba se transformou num problema difícil para a esquerda? *Oficina do CES*, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, n. 322, 2009. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Por%20que%20C3%A9%20que%20Cuba_Oficina%20322.pdf>. Acesso em: 29/03/2011.

STRECK, Danilo. Pedagogia do oprimido. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. São Paulo, 2008.

SOUZA, José Cavalcante de (Org.). *Os pensadores pré-socráticos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

Eliana P. G. de Moura, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale.

elianapgm@feevale.br

Dinora Tereza Zucchetti, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale.

dinora@feevale.br

Magali Mendes de Menezes, doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS).

magalimm@terra.com.br

Recebido em 1º de junho de 2011.

Aprovado em 20 de outubro de 2011.

A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas

Gildo Volpato

Resumo

Revisa e apresenta o resultado de estudo bibliográfico sobre os aspectos históricos, políticos e epistemológicos que motivaram a criação, as reformas e o modo de atuação das universidades brasileiras. Aponta aspectos históricos que ajudam a entender a atitude do Estado brasileiro em adotar uma posição de avaliador depois da LDB. Reflete sobre a trajetória da universidade brasileira e diz que houve ações que marcaram o atual ensino superior em nosso País. Conclui que a universidade é uma instituição social não acabada, que continua sendo ressignificada em cada tempo e contexto, tendo em vista os atores sociais, as bases epistemológicas e os condicionantes culturais, políticos e econômicos que a produzem.

Palavras-chave: universidade; reformas; políticas; Estado; avaliação.

Abstract

The university and its constitution: creation, reform and political-epistemological implications

This study reviews the results of a bibliographic study concerning the historical, political and epistemological aspects that motivated the creation, the reforms and the Brazilian universities actuation. It shows historical aspects that enable the understanding of the Brazilian state attitude towards the adoption of an evaluator position after the National Educational Bases and Guidelines Law. There is a reflection concerning the Brazilian university pathway and an indication that there were actions that affected the present higher education system in Brazil. It concludes that a university is a social institution that has not come to an end, it is being resignified according to times and contexts, taking into account social actors, epistemological bases and cultural, political and economical conditions.

Key words: university, reforms, policies, State, evaluation.

Introdução

O objetivo deste artigo de revisão é apresentar o resultado de um estudo bibliográfico que teve como intuito conhecer e compreender os aspectos históricos, políticos e epistemológicos que motivaram a criação, as reformas e a forma de atuação das universidades brasileiras.

Recuperar a trajetória da universidade no Brasil constitui-se uma tarefa desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões implicadas no processo de desenvolvimento do ensino superior em nosso País.

É importante começar registrando a *missão eterna da universidade*, para, a partir dela, analisar os movimentos e as razões que motivaram as reformas, sua expansão e as tensões históricas que se colocam perante seus objetivos, princípios e valores.

Das instituições sociais laicas no mundo ocidental, a universidade, sem dúvida, é a mais contínua e duradoura. Se sobreviveu durante nove séculos como uma instituição macrossocial imprescindível, é, sobretudo, devido à sua grande capacidade de preservar sua forma de organização estrutural e, ao mesmo tempo, se renovar continuamente, sem, entretanto, descaracterizar sua natureza ou deixar de se preocupar com seus princípios essenciais. No entender de Dias Sobrinho (2005, p. 29), essa solidez que atravessa os tempos se deve a duas características contraditórias, pois

[...] de um lado, a universidade guarda uma forte tendência a resistir às mudanças e de assegurar a unidade, por outro lado, ela apresenta grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo e abertura à diversidade. A universidade tem sobrevivido a todas as mudanças sociais porque, ainda que erre e falhe, também tem enorme capacidade de se superar, de se adaptar, de se transformar e de pensar o futuro.

No dizer de Jaspers (apud Sousa Santos, 1999, p. 188), a universidade tem como missão eterna ser “o lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria”. Nela, seus membros congregam-se com o objetivo único de buscar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade. A partir desse entendimento decorreriam, por ordem decrescente de importância, como afirma Sousa Santos (1999), baseando-se em Jaspers, os três grandes objetivos da universidade: a investigação, seu principal objetivo, porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente; a cultura, disponível para a educação do homem no seu todo, já que o âmbito da verdade é muito maior do que o da ciência; e, por último, a verdade que deve ser preservada – é por isso a universidade ensina, e mesmo o ensino voltado às aptidões profissionais deve estar orientado para a formação integral do indivíduo.

A universidade brasileira: aspectos históricos e conceituais

A dependência cultural, principalmente em relação aos países da Europa, marcou profundamente a história do ensino superior no Brasil, uma vez que, conforme Wanderley (1983, p. 33), “tudo se resumia em copiar o que se produzia nas universidades europeias, passando pelas ideias liberais e positivistas, que formaram a ideologia de muitos estudantes e professores e que influenciaram os setores progressistas das classes dominantes e médias”.

Até 1808, os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra, Portugal. O retardo na criação de faculdades e universidades é compreendido pelas características da política colonialista predominante. A Coroa de Portugal preferia que as elites fossem à Europa a fim de educar-se e lá realizar seus estudos superiores.

A Universidade de Coimbra acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando desenvolver uma homogeneidade cultural, avessa a questionamentos à fé católica e reforçando a ideia de superioridade da metrópole em relação à colônia. No dizer de Anísio Teixeira (1989), Coimbra foi a “primeira universidade” para os brasileiros, pois nela se graduaram mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, durante os três primeiros séculos de nossa história.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, foi instituído o ensino superior em forma de faculdades isoladas. Nasceram os cursos e as academias com o objetivo de dar resposta às necessidades da Colônia, advindas da

instalação da Corte no Rio de Janeiro. Em 1808, foram criadas a escola anatômica, cirúrgica e médica do Rio de Janeiro e a escola do curso médico de cirurgia da Bahia, como resultado da evolução de cursos de anatomia, cirurgia e medicina, ministrados de forma isolada durante a época colonial (Fávero, 2000).

Em 1810, pela Carta Régia de 4 de dezembro, foi instituída a Academia Real Militar,¹ inaugurada em abril de 1811, com o objetivo voltado, em especial, para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, o que, de certo modo, deveria contribuir para o desenvolvimento e a defesa militar da colônia, então sede da Monarquia.

O objetivo básico, na época, era a formação especializada e a preparação dos estudantes para que pudessem ser úteis, principalmente ao serviço público. Além de seu caráter prático e imediatista, as escolas superiores se resumiam a atender uma parte limitada do território nacional, ou seja, basicamente a Bahia e o Rio de Janeiro. Não havia empenho para a criação de uma universidade, pois se receava que a universidade facilitasse o rompimento dos laços que uniam a sociedade brasileira à Corte de Lisboa. Nesse sentido, o ensino superior, de caráter elitista, vinculava-se aos interesses dos colonizadores, atendendo à minoria da população.

O processo de transposição cultural, ligado sempre aos interesses do colonizador, foi forte em nosso País, se comparado ao que ocorreu nos países latino-americanos colonizados pelos espanhóis.

Ribeiro (1975) afirma que o modelo adotado no Brasil, como inspirador da organização curricular dos cursos, foi a concepção francesa da universidade napoleônica, principalmente em relação às características de escola autárquica, com a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, voltadas para a profissionalização, e a desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas.

Desde seu início, os cursos superiores e as faculdades criadas e instaladas no País preocuparam-se fundamentalmente com a formação de profissionais que respondessem às demandas e às necessidades existentes. Os cursos estruturavam-se em currículos seriados, com programas fechados, contemplando unicamente disciplinas que interessavam diretamente ao exercício de cada profissão. O objetivo era formar profissionais competentes em uma determinada área ou especificidade.

Em 1827, conforme Fávero (2000), foram instituídos os cursos jurídicos no Brasil, pelo imperador D. Pedro I, quando, em assembleia geral sancionou a Carta de Lei, de 11 de agosto. Um deles passou a funcionar no Convento de São Francisco, em São Paulo, e o outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, depois trasladado para Recife.

As primeiras faculdades brasileiras – direito, medicina e politécnica – seguiam o modelo das grandes escolas francesas.² Eram independentes umas das outras, possuíam uma orientação profissional bastante elitista e estavam localizadas nas cidades consideradas mais importantes. Como diz Olive (2002, p. 32), “tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, ‘lente

¹ Conforme Fávero (2000), essa academia foi o núcleo inicial da atual escola de engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

² Instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.

proprietário', era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida".

Essa ideia de propriedade da cátedra vai se fazer presente na história de nossas instituições de ensino superior durante mais de um século. Os estatutos que regulamentavam os cursos jurídicos, por exemplo, previam que

[...] os professores teriam todas as honras e prerrogativas de que gozavam os da Universidade de Coimbra, regendo as cadeiras para cujas matérias se reputarem mais aptos, podendo passar de uma para as outras, quando isto convier ao aproveitamento dos que frequentarem os cursos jurídicos (Venâncio Filho, 1977, p. 36).

Com essa prerrogativa, o professor catedrático adquiria vitaliciedade, passando a ser o primeiro na hierarquia do corpo docente, até sua aposentadoria ou morte. Essa ideia de cátedra se estende por toda a universidade e ganha força nas futuras reformas do ensino superior no Brasil, até ser extinta por força da Lei nº 5.540, de 1968.

No período imperial, não foram criadas universidades no Brasil. O alto conceito que se tinha, na época, da Universidade de Coimbra talvez pudesse, em certa medida, ter dificultado sua substituição por uma instituição tão jovem como as do Brasil.

Por volta de 1900, estava consolidado no Brasil o ensino superior, em forma de faculdades ou escolas superiores. No início da Primeira República, no Brasil havia 14 escolas superiores, conforme afirmam Carneiro e Carneiro (2000).

Também no período republicano, a criação de universidades no Brasil enfrentou dificuldades, tendo em vista a influência do ideário positivista,³ que orientou a nova fase política. A universidade, por ser uma instituição medieval voltada às necessidades do Velho Continente, era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), ultrapassada e anacrônica para atender às necessidades do Novo Mundo. Por conta disso, defendiam a criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Com a Lei Orgânica Rivadávia da Cunha Correia, Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911 (Brasil, Decreto, 1911), os estabelecimentos de ensino, até mesmo os públicos, passaram a ser corporações autônomas, quer em nível didático, quer administrativo, com personalidade jurídica própria, podendo receber subvenções e doações do poder público ou de outra origem qualquer, resolvendo, de modo próprio, currículos, programas e exames. Foi instituída a livre-docência, conquistada por apresentação de tese, sem defesa. Os professores eram classificados em ordinários e extraordinários.

A criação da primeira universidade brasileira só foi possível a partir do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, da Reforma Carlos Maximiliano (Brasil, 1915). No entanto, a Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade criada pelo governo central, só se tornou realidade

³ Doutrina preconizada por Augusto Comte, que consiste em aplicar, nas ciências sociais, os mesmos métodos e leis aplicáveis às ciências naturais.

cinco anos mais tarde, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto nº 14.343 (Brasil, 1920).

O fato de a UFRJ ter sido criada a partir da união da escola politécnica, da faculdade de medicina e de uma das faculdades livres de direito, pelas histórias individuais de cada uma delas, apresentava poucos pontos de referência que unissem as concepções acadêmicas das distintas faculdades, prejudicando a concepção universitária. Mesmo assim, o ato de criação da universidade estimulou as discussões a respeito da estrutura e do papel que a universidade deveria representar perante a sociedade. Na época, começavam a surgir algumas reações antipositivista e passaram a ser debatidas, nos círculos acadêmicos, questões referentes à pesquisa e ao ensino superior. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, favoreceu a continuidade de tais discussões, culminando na publicação do livro *O problema universitário brasileiro*, baseado em entrevistas com professores do ensino superior de diversos Estados. Uma das metas principais da associação era a criação do Ministério da Educação (Schwartzman, 1982).

Ao término da Primeira República, o Brasil possuía cerca de 200 estabelecimentos de ensino superior, considerando as escolas de formação militar e teológica e duas universidades, a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927).

Depois de 1930, percebe-se o esforço para a transformação do ensino superior no Brasil, principalmente a partir do reconhecimento legal de que a junção de três ou mais faculdades poderia caracterizar-se como uma universidade. Já havia, nessa época, preocupação com que a universidade superasse a lógica do simples agrupamento de faculdades, estimulando maior interação e uma relação mais comprometida entre elas, com a busca de soluções para os problemas apresentados pela sociedade (Luckesi, 1985).

As universidades, até então, nas palavras de Nagle (1974, p. 109), “isoladas com o mínimo de comunicação com a sociedade, encerravam-se intramuros, visando à transmissão dogmática de conhecimentos e à formação de tipos letrados que se transformavam, pela prática rotineira, em políticos, oficiais, administrativos, homens de negócios e profissionais liberais”.

Norteados pelos ideais pedagógicos e sociais próprios da sociedade urbana e industrial que se consolidava no País, surgem movimentos e novas diretrizes para a educação na época. Com o intuito de se opor a uma série de reformas parciais que ocorreram sem o devido encadeamento com as reformas econômicas e sem atender às necessidades do País, emerge o movimento dos Pioneiros da “Escola Nova”. O movimento apontava uma defasagem entre o sistema econômico e o sistema educacional, dado o isolamento e o distanciamento da escola ou da universidade em relação ao seu ambiente e contexto.

Ao abordar o problema da educação e expor o conceito moderno de universidade, os responsáveis pelo encaminhamento da “Educação Nova” deixaram claras três funções que deveriam ser desempenhadas

pela universidade, apontadas por Silveira (1987): a de ser criadora de ciência, a de assumir a responsabilidade com a formação de docentes e a de ser popularizadora das ciências e das artes por meio da extensão universitária. Havia a intenção de extrapolar o papel até então desenvolvido pela universidade, o de preparar profissionais para o exercício legal e técnico, principalmente para as profissões liberais.

A política educacional proposta era reflexo da sociedade emergente, que oscilava entre a necessidade de inovar e de organizar a vida social sob novas bases e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. Essas tensões foram citadas por Romanelli (1978, p. 142):

As classes, que iam gradativamente assumindo o poder, contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda a ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder.

Essa nova proposta foi muito criticada pelos setores conservadores, ligados à Igreja Católica, pois temiam a influência do liberalismo norte-americano, considerada por eles negativa por ser “materialista, individualista e protestante sobre os valores católicos, humanistas e personalistas, considerados essenciais à cultura brasileira”, como afirma Olive (2002, p. 35).

O processo de industrialização e o desenvolvimento econômico, iniciados a partir de 1920, se aceleraram nas décadas posteriores, culminando, no início da década de 1960, com uma grande demanda de mão de obra especializada. Cresciam as ofertas de trabalho nas indústrias, cujos serviços demandavam maior qualificação profissional. Houve, então, uma expansão significativa do ensino superior. De 1945 a 1960, foram criadas mais de 223 Instituições de Ensino Superior (IES), iniciando-se a década de 1960 com um total de 404 delas (Carneiro; Carneiro, 2000). Entretanto, em sua maioria, elas ainda se caracterizavam mais como escolas e faculdades do que como universidades.

Durante a Nova República, 22 novas universidades federais foram instaladas, formando o sistema de universidades federais. Cada um dos Estados da Federação passou a contar com, pelo menos, uma universidade federal localizada na capital. Nesse mesmo período, foram criadas, ainda, oito universidades católicas e uma presbiteriana.

A ideia de se criar uma universidade brasileira, a partir da reflexão nacional, com base nos problemas nacionais, que fosse uma universidade livre, criadora e crítica, tal como sonhava Anísio Teixeira, desde 1935, continuou depois da ditadura do Estado Novo e ganhou força depois dos anos de 1960, com a liderança de Darcy Ribeiro, inspirador da Universidade de Brasília (UnB). Esta começou a funcionar em 21 de abril de 1962, tendo como principais objetivos o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista. Foi

a primeira universidade brasileira criada com uma estrutura integrada, flexível e moderna, contrapondo-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Essa força renovadora, inspiradora de uma nova forma de ser e de fazer universidade, vinculada e comprometida com o seu tempo e com seu contexto, foi logo sepultada pelo novo regime implantado no País a partir de 1964.

Nesse ano, depois de os militares tomarem o poder, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Nessa época, foram afastados de suas funções muitos professores. A ideologia de "Segurança e Desenvolvimento" sustentava a ideia de nação, sendo o crescimento econômico enfatizado pelo grupo que passou a deter o poder. O intento principal foi o de alijar a universidade de seu papel político e ideológico. Dissolveu-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) e proibiu-se, por Atos Institucionais, o exercício cidadão e associativo. A universidade ficou vigiada, afastando-se os que "ameaçavam" a ordem institucional.

Entretanto, a demanda social pela educação superior crescia e a universidade, baseada nas clássicas faculdades profissionais, não estava apta para atender às novas exigências das classes emergentes e do projeto nacional. Uma nova identidade para a universidade começou a se definir na segunda metade da década de 1960. A universidade seria a instituição própria do ensino superior e as faculdades isoladas seriam admitidas como exceção. Nas universidades, o ensino seria indissociável da pesquisa, que se desenvolveria de preferência nos programas de pós-graduação. O regime de cátedras foi extinto e, em seu lugar, foram implantados os departamentos. A Lei nº 5.539/1968 (Brasil, 1968) modificou o Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior. A progressão na carreira docente considerou os graus acadêmicos de mestre e de doutor, além de incluir o trabalho em tempo integral, que ganhou incentivo, visando a fixar os professores-pesquisadores na universidade.

A extinção do regime de cátedras, em 1968, favoreceu a emergência da pós-graduação brasileira. Na visão de Antonio Cunha (1998), foi a pesquisa e os cursos de mestrado e doutorado, impulsionados pelo aporte de recursos para essa finalidade, sem a intermediação das reitorias, que propiciaram a formação de uma nova identidade para a universidade brasileira.

Mesmo que alguns elementos dessa reforma fossem mais tarde atenuados ou até anulados em sua implementação, não se pode deixar de reconhecer sua importância, e até coerência, num quadro de mudança da identidade da universidade brasileira. Essa mudança de identidade não ocorreu sem crise, mas os conflitos que poderiam resultar dela foram logo abafados pela contenção político-ideológica dos governos militares.

Embora a reforma fosse para as instituições federais, como grande parte do setor privado também dependia de subsídios governamentais, ela acabou atingindo as instituições, que procuraram, em alguma medida, adaptar-se às suas orientações.

A Reforma de 1968 sofreu forte influência do modelo norte-americano. Com o regime militar, o modelo europeu perdeu sua força, e as relações com o governo norte-americano constituíram-se o referencial

para definir políticas educativas. Acordos bilaterais, como o conhecido MEC/Usaid⁴ deram sustentação aos planos dos militares e representaram as políticas sociais, em especial na educação, produzindo e orientando práticas no nível superior e no ensino fundamental e médio no País, tomando por base as ideias de racionalidade, produtividade e eficiência, que são características inspiradoras da pedagogia tecnicista.

A partir de um olhar que ultrapassa as fronteiras de um país, a aparente perenidade de objetivos da universidade começou a ser abalada, na percepção de Sousa Santos (1999), tendo em vista as grandes pressões e as transformações que sobre ela se abateram. A partir de então, os três fins da universidade – a investigação, a cultura e a verdade – foram redefinidos e passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviço. Houve um atrofiamento da dimensão cultural da universidade e um privilegiamento do seu conteúdo utilitário e produtivista, que resultou numa multiplicidade de funções muitas vezes contraditórias.

Para Mendes (apud Araújo, 1984, p. 131), o Estado teria criado, a partir da Reforma de 1968, o “desvio tecnológico substituindo a *ratio política* pela *ratio técnica* e na estratégia despolitizante usava a técnica do compartimentismo”. No contexto da reforma, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores principais, tendo validade em si e por si mesmas. Outra questão é que a modernização acabou criando uma complexidade administrativa, incluindo uma série de mecanismos para maior controle dentro e fora da universidade. Essa condição a tornou mais conservadora na sua estrutura geral.

Anísio Teixeira (1969, p. 235) dizia que a universidade brasileira,

[...] além de preparar profissionais para as carreiras liberais e técnicas que exigem uma formação de nível superior, o que tem havido é uma preocupação muito fluída com a iniciação do estudante na vida intelectual. Daí poder-se afirmar que, ressaltando o aspecto habilitação profissional, a universidade brasileira não logrou constituir-se verdadeiramente como uma instituição de pesquisa e transmissora de uma cultura comum nacional, nem logrou se tornar um centro de consciência crítica e de pensamento criador.

Chauí (2001, p. 189) chama de “universidade funcional” a atuação das universidades nos anos de 1970 e, como ela diz, “foi o prêmio consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder”, a quem foi prometido prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. A massificação operada resultou na abertura indiscriminada de cursos superiores. Essa universidade estava preocupada com a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. No entendimento da autora, para adaptar-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades, para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

A Reforma de 1968 refletiu o alinhamento da educação superior ao modelo econômico, vinculado à internacionalização do capital e sustentado pelo governo militar.

⁴ Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency International of Development (Usaid).

No entender de Haverroth (1999), as ações emanadas dessa reforma trouxeram como resultado uma expansão desordenada, uma vez que o Conselho Federal de Educação (CFE) afrouxou as exigências para a autorização de novas instituições privadas de ensino superior.

Apesar da pertinência das críticas, persistiu o princípio básico da não duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes e houve grande expansão de matrículas nas universidades brasileiras. Como aponta Araújo (1984), o número de matrículas no ensino superior, que em 1968 era de 278.295, cresceu para 1.311.799 em 1979. Essa expansão fez com que, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estivesse matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas.

Os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado, pois, segundo sua ótica, com a pulverização de faculdades, haveria mais dificuldade para os alunos se mobilizarem.

Nesse período, foi dada importância à pós-graduação e à pesquisa, visando a potencializar o desenvolvimento econômico por meio da formação de recursos humanos de alto nível, para atender às demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade. Para esse fim, foram escolhidas as maiores e mais tradicionais universidades públicas, onde foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. A formação dos quadros docentes que protagonizaram esse movimento foi realizada por universidades americanas, que, dessa forma, garantiam sua influência nos formatos da pós-graduação brasileira.

O início da década de 1980 evidenciou o esgotamento dos efeitos do chamado “milagre econômico brasileiro”, encaminhando o fim do regime militar e favorecendo a revitalização dos movimentos sociais no País. É nessa nova conjuntura que a abertura política se amplia, tendo como suporte e, ao mesmo tempo, dando suporte à nova Constituição de 1988. Curiosamente, como afirma Corbucci (2004), os mais diversos avanços nos campos político e social, constantes na nova Constituição, foram estabelecidos sob um contexto de retração da atividade econômica, resultando na diminuição da capacidade de investimentos do Estado nas diversas áreas e, em particular, no ensino superior. Foi nesse contexto, por um lado promissor pelas possibilidades de discussão e de avanços, que foi interrompido o processo de expansão física da Rede Federal de Ensino Superior, que estava em curso até o final da década de 1970.

A partir das dificuldades de investimentos, por parte do Estado, para as universidades, estas, para poder continuar atendendo às expectativas de uma sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança, tiveram de ampliar suas relações com o mundo empresarial, no sentido de prestação de serviços e possibilidades de estágio para seus alunos.

Chauí (2001) caracteriza o período de atuação dos anos de 1980 como o período da “universidade de resultados”, pela crescente expansão das escolas privadas de ensino superior, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média, e pela introdução da ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Esse

aspecto foi decisivo, na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego aos futuros profissionais e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Como diz a autora, “eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (Chauí, 2001, p. 190).

Nos debates que antecederam a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, duas correntes podem ser identificadas: de um lado, aqueles que se identificavam com os interesses da educação pública e gratuita e, de outro, os que estavam ligados ao setor privado, interessados em obter acesso a verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais. Essas duas correntes, de certa forma, continuam em tensão no contexto atual.

Em consonância com o discurso da modernização que pautou o projeto político do primeiro governo, referendado pelas urnas, depois do regime militar, caberia às instituições de ensino superior a formação de recursos humanos demandados por um mercado cada dia mais competitivo. Esse mercado se forjava a partir da almejada inserção do Brasil no chamado Primeiro Mundo, articulado com os organismos internacionais. A esse período de atuação característico dos anos 1990, Chauí (2001) chamou de “universidade operacional”. Enquanto a “universidade clássica” estava voltada para o conhecimento e a “universidade funcional” se voltava diretamente para o mercado de trabalho, a “universidade de resultados” se voltava para os interesses das empresas. Já a “universidade operacional”, por ser uma organização, estaria voltada para si mesma como estrutura de gestão. Nas palavras da autora,

[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. (Chauí, 2001, p. 190).

Ainda, conforme a autora, na universidade operacional, produtiva e flexível, a docência era entendida como a transmissão rápida de conhecimentos, tendo como prática o uso de manuais de fácil leitura para os estudantes, preferencialmente, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs.

As políticas educacionais traduzidas pelas reformas educacionais, implementadas a partir de 1990 até o início de nossa década, no Brasil, procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. Para Maués (2006, p. 295), “a crise mundial do estado capitalista, que se manifestou de forma evidente a partir dos anos 70, gerou a necessidade de se buscar saídas que permitissem a retomada dos objetivos de crescimento econômico, propiciando o surgimento de um novo modelo de acumulação.” Para os Estados periféricos, a crise foi vista como do Estado e não do capital. Foi no bojo da reforma do Estado, para se adequar às novas exigências, que a educação foi classificada como um serviço não exclusivo do Estado.

Da mesma forma, a chamada “revolução tecnológica”, que se materializa no mesmo período da crise, muitas vezes sendo apontada como um dos motivos da própria crise, produz uma reestruturação produtiva, alterando a organização do processo de produção e modificando a estrutura e as relações do trabalho.

É nesse contexto que começam a ser definidas as reformas na educação brasileira na última década, tendo continuidade nos primeiros anos do novo milênio. As características dessas reformas são as de regulação e controle, em função das características que o Estado assumiu, as de um Estado avaliador.

Chauí (2001, p. 182) afirma que, quando

[...] a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado, a ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”.

Para atender às múltiplas exigências de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo e, ao mesmo tempo, manter uma relação aparentemente democrática e de inclusão da maioria da população, caberia à universidade ampliar suas funções e seus objetivos.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵ atribuía à educação pós-secundária as funções principais: investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível mediante credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (exemplo: igualdade de oportunidade para mulheres e minorias raciais); e preparação para os papéis de liderança social (Sousa Santos, 1999, p. 189).

Com essa multiplicidade de funções, cabe perguntar se é possível e compatível desenvolvê-las, por uma mesma instituição, sem que haja choque, colisão, contradição. Para Sousa Santos (1999), a contradição é uma das características que mais marcam as universidades nos tempos atuais. No domínio da investigação, o interesse científico pode ser muito diferente do interesse em fortalecer a competitividade econômica. No ensino, os objetivos da formação geral e da preparação cultural podem colidir, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada.

Dias Sobrinho (2005, p. 33) reforça essa posição dizendo que a contradição é um elemento constituinte da universidade. Em suas palavras: “como tudo o que é social, a educação superior vive e produz grandes contradições. A cada tempo e em cada lugar, vive as tensões da sociedade e responde a muitas de suas demandas, ora com mais, ora com menos autonomia, porém jamais imune às contradições”.

⁵ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), compreendendo a Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.

Essas contradições criam sempre tensões, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades, como instituições e organizações. Enquanto não for possível superar essas contradições, o objetivo das reformas propostas à universidade tem sido, fundamentalmente, o de manter as contradições sob controle mediante a gestão das tensões.

No entendimento de Sousa Santos (1999), a gestão das tensões tem sido problemática, principalmente em três questões: a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos, que ele chama de exemplares, necessários à formação das elites, presente na tradição da universidade desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis e práticos para as tarefas de transformação social e para a formação da força de trabalho qualificada, exigida pelo desenvolvimento industrial; a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, por meio das restrições do acesso e da credencialização das competências e das exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, por último, a contradição entre a conquista da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e de natureza empresarial.

Pelo fato de a gestão de tensões não dar conta de intervir nas causas mais profundas das contradições, o resultado é sempre, como diz Sousa Santos (1999), uma dada crise da universidade, que ele classifica em “crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional”.

A “crise de hegemonia” é resultante da primeira contradição, entre a produção de conhecimentos exemplares e de conhecimentos úteis, práticos. Ocorre sempre quando uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. Nesse sentido, a universidade sofre uma crise de hegemonia, na medida em que sua incapacidade de atender a todas as exigências externas, muitas vezes contraditórias, faz com que os interessados procurem outros meios para atingir seus objetivos.

A “crise de legitimidade” ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. Esta crise é oriunda da contradição entre hierarquização e democratização. É uma crise na medida em que torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos.

A terceira contradição, entre autonomia institucional e submissão à produtividade empresarial, manifesta-se como “crise institucional”. Ocorre sempre que uma dada condição social estável e autossustentada deixa de garantir os pressupostos que asseguraram sua reprodução. A universidade sofre uma crise institucional à proporção que sua especificidade organizativa é posta em cheque e passam a ser impostos modelos de organização e de gestão vigentes em outras instituições tidas como mais eficientes.

A universidade brasileira depois da LDB

Na década de 1990, houve alterações no papel do Estado em relação às universidades, o que resultou em mudanças significativas nos seus

modos de atuação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

A nova LDB reconheceu diferentes categorias de educação superior e classificou as instituições dividindo-as em universidades, centros universitários e faculdades isoladas. As universidades, além do ensino, devem atuar na pesquisa e extensão. Essa condição não é exigida para os centros universitários e faculdades isoladas, que podem centrar seus esforços nas atividades de ensino. Outra exigência para as universidades é a de que devem ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestres ou doutores, além da exigência de manterem em seus quadros um terço de docentes em tempo integral.

Por força de lei, as instituições de ensino superior, principalmente as universidades, trataram de buscar alternativas para atender a essas exigências, incentivando seus docentes a se qualificarem. Tiveram, ainda, que contratar profissionais com a titulação de mestres e doutores, além de ampliarem a carga horária de um determinado número de docentes, possibilitando iniciar ou ampliar as atividades de pesquisa e extensão.

A LDB, em seu artigo 66, diz claramente que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Nesse sentido, a Lei assevera, como afirma Cury (2006, p. 275), "que o exercício do magistério superior não é um campo para diletantes, voluntários, amadores ou mesmo pessoas mal preparadas. A docência é um campo profissional e o exercício do magistério conta, de longa data, com um saber que lhe é próprio".

A alteração da legislação foi marcada, também, por uma mudança na concepção do Estado, que assumiu a condição de avaliador, introduzindo o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Orientado pela lógica da qualidade e da excelência, passou a ter na avaliação da educação superior o principal objetivo, a partir da perspectiva de livre concorrência, universalização e competitividade. Ao implementarem o Exame Nacional de Cursos, o "Provão",⁶ como principal instrumento avaliativo por parte do Estado, as políticas públicas optaram por uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

O Provão sofreu forte crítica durante toda a sua aplicação, que ocorreu até 2003, sendo, então, substituído, em 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Enquanto o Provão colocava o foco da avaliação no resultado quantitativo, com base em uma única prova de conhecimentos, relacionados ao curso no qual o aluno estava se formando, o Sinaes apresenta uma proposta de avaliação mais global, pois, além dos conhecimentos do aluno, também são avaliados o projeto pedagógico da instituição, o projeto dos cursos, o corpo docente, a infraestrutura e as atividades de pesquisa e extensão.

Em síntese, a universidade e tudo o que diz respeito a ela, nas últimas décadas, sofreu marcante pressão oriunda da legislação advinda das

⁶ Denominação inicialmente popular, mas logo assimilada oficialmente pelo MEC, para denominar o Exame Nacional de Cursos – exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003.

políticas públicas, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino superior e forçar sua adequação no sentido de formar profissionais qualificados para atender às novas exigências de um mercado cada vez mais complexo e globalizado. Ao mesmo tempo, registram-se, mais recentemente, iniciativas de democratização do acesso e a implantação de um sistema de avaliação que objetiva “olhar” a universidade e compreendê-la no diálogo entre a realidade e a necessidade local e global.

Não resta dúvida de que a universidade está condicionada pelos contextos onde está inserida e deve responder às exigências e urgências postas pela realidade. Em contrapartida, é igualmente necessário que ela não abra mão de sua sempre relativa autonomia, que se mantenha livre e aberta para que suas ações intencionais possam se dar de acordo com sua pertinência ética e social. Não basta à universidade ser contemporânea de seu tempo; ela precisa esforçar-se para estar adiante de seu tempo. Ela se transforma por efeito das mudanças que ocorrem em todas as esferas, mas também produz as transformações do mundo. Não deve, entretanto, perder a capacidade de se autodeterminar, tendo em vista seu objetivo original de ser a consciência crítica de si mesma e da sociedade.

Também é notório o estreitamento das relações entre a educação superior e as demandas econômicas, principalmente nos últimos anos, o que vem provocando problemas socioprofissionais e de sentido valorativo nem sempre fáceis de resolver. De um modo geral, é possível dizer que a educação superior vem se orientando menos para o desenvolvimento refletido da sociedade e para a formação da consciência crítica, e mais para a autonomização técnica e a competitividade individual, exigidas e incentivadas pelas forças produtivas da sociedade globalizada.

Diante dessa conjuntura, a sociedade vem perdendo, ao longo do tempo, parte de seu referencial valorativo. O que se percebe é o enfraquecimento dos processos de construção das subjetividades pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social. Nesse contexto, não é de se estranhar que haja uma inversão de funções e que a educação superior se submeta ao mercado, mais que ao compromisso com a formação de cidadãos autônomos e com o aprofundamento da democracia.

Os elementos constitutivos das políticas econômicas aos poucos foram se sobrepondo aos que, anteriormente, orientavam as decisões e as ações educativas, havendo uma reorganização e uma centralização dos currículos, uma forte apologia da redução de custos, da avaliação dos sistemas educativos e, sutilmente, a construção de uma subjetividade embasada numa retórica que toma a lógica do mercado como referência da gestão educacional.

Essa lógica é alimentada por um processo de padronização que busca um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação atingissem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores sociais. É como se houvesse uma única forma de conhecimento e, portanto, uma única alternativa de formação. O problema reside no fato de que a validação de uma única forma de conhecimento, como afirma Santos (2000, p. 241), destrói as relações entre os objetos e, nessa trajetória, elimina

as demais maneiras de se conceber o conhecimento: “o reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas”. Esse fenômeno pode acabar no que ele chama de “epistemicídio”, pois “a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem consequências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa” (p. 242).

Diante dessa realidade na qual a universidade está situada, frequentemente sendo colocada em cheque sua competência e sua legitimidade, é “natural” que ela atravesse uma “crise de identidade”, como diz Dias Sobrinho (2005). Essa crise provoca, na universidade, um estado de insegurança quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade. Ciência e tecnologia, por serem fundamentais para o progresso moderno, historicamente foram e são centrais para a universidade. Entretanto, longe de serem atividades desinteressadas, porque não são neutras, podem resultar em consequências ambíguas que tanto podem alavancar o progresso quanto produzir a barbárie.

Conforme assinala Dowbor (2001, p. 24), “quando o conhecimento se torna um elemento-chave de transformação social, a própria importância da educação muda qualitativamente. Deixa de ser um complemento e adquire uma nova centralidade no processo”. Isso é válido também para as universidades, pois, como esclarece Dias Sobrinho (2005, p. 81), apenas o conhecimento útil, gerador de riquezas materiais, tem valor de destaque nessa ótica: “É valorizada somente a instituição que produz conhecimento útil e/ou que forma profissionais com as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho”.

Sendo assim, só têm importância econômica e política os conhecimentos que se relacionam com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, competitividade e liderança no mercado, e que se situam nas unidades produtivas mais dinâmicas e valorizadas pela sociedade.

Essa lógica foi reforçada na medida em que o setor privado assumiu a condição de ser o maior empregador dos egressos das universidades. Ao serem pontuadas as dificuldades para assegurar o financiamento que atendessem às demandas da educação, o Estado considerou-se ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e autorregulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer no nível do Estado, quer das instituições, bem ao gosto das teorias neoliberais, que tanto pregam a ineficiência do setor público como algo incontornável.

Coube ao Estado, ao assumir a condição de Estado-Avaliador, reforçar o pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito/objeto. Mesmo que esse processo possa trazer alguns resultados, aparentemente positivos, ao ensino superior, contraditoriamente, representa um perigo ao se tornar o padrão único, que provém de um *ethos* externo que impede, de certo modo, que as universidades sejam

autoras de seu projeto político-pedagógico. Dessa forma, a universidade, que tanto aspirou pela sua autonomia, tanto buscou a sua condição de geradora de um pensamento livre, independente, ao se atrelar ao processo produtivo, acaba por aceitar que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que não foi ela que escolheu.

As estratégias governamentais de convencimento da opinião pública, veiculadas pela mídia, vêm, aos poucos, acomodando a comunidade acadêmica aos novos padrões. Para tal condição, muito contribui o sentimento de impotência instaurado nas instituições perante o modelo avaliativo que se legitimou em legislações que impuseram obrigadoriedades e punições aos que dele se afastavam. A sensação de que não há alternativas ao modelo proposto favorece a absorção de seus pressupostos.

Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. O mais grave, entretanto, é reconhecer que esses processos não são analisados nas suas relações mais amplas, ou seja, articulados com o conceito de Estado.

Por isso, a compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade precisa ser referenciada em perspectivas mais largas e de maior profundidade. E, como alerta Cunha (2006), a rapidez com que são implementadas as novas diretrizes de atuação da universidade destoa do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação.

Em tempos marcados por uma tendência para desvirtuar a vocação crítico-humanista da universidade, que corre o risco de, aos poucos, ser reduzida à tarefa de “formar indivíduos úteis” para atender às “necessidades sociais”, em um mundo onde os postos de trabalho tornam-se cada vez mais raros e disputados, é preciso resistir ou combater o “abreviamento” de seu papel. É preciso assegurar seu princípio histórico, de instância crítica da sociedade, a partir de interesses humanos mais amplos democraticamente discutidos.

De uma forma ou de outra, todos os indivíduos são afetados pelas atividades científicas e pedagógicas produzidas e trabalhadas pelas instituições educativas. Como alerta Dias Sobrinho (2005, p. 95), “o que sempre deve estar em questão é o sentido da formação, especialmente nestes tempos dominados pela economia”, uma vez que não podemos perder de vista que a formação humana envolve todo o campo social, pois alcança e têm reflexos em todos os setores da vida humana.

É ainda Dias Sobrinho (2005, p. 22) quem faz a reflexão sobre o que compete à educação na formação de cada membro de uma sociedade. Que tipo de formação é requerida em nossos tempos, se há tantas incertezas a respeito de quais são os valores primordiais, se não existe nenhuma segurança sobre os destinos da sociedade humana? Como conviver com um mundo tão avançado na capacidade de construir como de destruir?

Não há dúvidas quanto aos notáveis avanços dos domínios técnicos e científicos ocorridos nos últimos tempos. Vale ressaltar os ganhos importantes que eles trouxeram para uma grande parcela da humanidade, entre os quais se destacam a maior longevidade, a ampliação da capacidade de produção de alimentos, a democratização das comunicações, entre tantas outras importantes conquistas. As novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente, alteraram de alguma forma os limites espaciais e temporais, modificaram os modos de organização econômica, além de estenderem e de potencializarem as formas de relações humanas. No entanto, mesmo com os avanços, há no mundo uma crescente insegurança e um aumento significativo da miséria. Como afirma Dias Sobrinho (2005, p. 46), “desemprego, instabilidade dos mercados, fanatismos religiosos, culturais e econômicos, violência urbana, fome, guerra, droga são aspectos da barbárie que assustam grande parte da humanidade, neste que também é o período do mais avançado desenvolvimento tecnológico”.

A educação superior tem o difícil desafio de enfrentar as contradições da regulação e da autonomia, dos avanços tecnológicos que trazem ao mesmo tempo benefícios para uma parcela da população e aumento da miséria para outra, que fica cada vez mais excluída desse universo de produção de bens e de serviços.

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias. Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macroestrutura, o pilar do conhecimento regulação se sobrepõe ao pilar do conhecimento emancipação. “Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, e esse é um desafio a ser enfrentado” (Santos, 2000, p. 30).

Apesar das tensões e das contradições, é indiscutível que a educação superior ocupa um lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da vida contemporânea. Sendo assim, podemos dizer que o futuro vai depender, em boa parte, das respostas aos dilemas colocados à sociedade e por extensão à educação superior. Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão sobre as funções que ela exerce na construção da sociedade, não simplesmente por sua contribuição à formação técnica e profissional dos seus cidadãos, mas, sobretudo, em relação aos significados éticos e políticos que constituem parte essencial daquilo que é sua responsabilidade pública. A questão é, pois, encontrar o ponto adequado que torne virtuosa essa relação entre a sociedade mais ampla e a educação superior. O que esta não pode fazer é abrir mão de sua autonomia institucional e da liberdade acadêmica, que são condições essenciais da sua natureza.

Diante desse contexto, os desafios a serem enfrentados pela universidade são muitos e complexos. No início do Governo Lula, uma

nova reforma universitária foi trazida para a agenda de discussão, depois de várias décadas. Esse projeto continua em discussão na sociedade e no Congresso Nacional. Mais recentemente, foi aprovado o Programa Universidade para Todos (ProUni). O Programa é considerado o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira. Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, oferecendo àquelas instituições privadas de educação superior que aderiram ao programa, em contrapartida, isenção de alguns tributos. Ainda que de forma tímida, conforme expõe Corbucci (2004, p. 698), constitui-se uma iniciativa “de redistribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais”.

Trindade (2004) apresenta algumas questões emblemáticas que uma proposta deve ser capaz de responder:

- 1) Qual o papel do Estado, no contexto da economia mundializada, para enfrentar a reforma de um sistema público/privado tão desequilibrado?
- 2) Qual o nível de massificação aceitável para o sistema público de educação superior, para que ele possa cumprir suas funções inovadoras na pesquisa fundamental e aplicada para as novas economias?
- 3) Qual a função estratégica da universidade na construção de um projeto de nação soberana e inserida na competição internacional pela geração de conhecimentos científicos e tecnológicos?

Ao analisar a proposta de reforma, que está em curso em nosso País, o autor argumenta que ela poderá levar ao aprofundamento da democracia, caso atenda a algumas exigências. Entre elas, cita a revalorização do papel do sistema de educação superior no cumprimento de sua real missão acadêmica e social, de forma a contribuir com a formação de profissionais competentes, cientistas, humanistas e artistas, enfim, de todos os cidadãos, buscando o desenvolvimento econômico, social e cultural da humanidade. Só assim, em suas palavras, “a velha bandeira da reforma universitária da democratização pela ampliação do acesso ao ensino superior precisa continuar viva, expandindo o sistema de todas as formas sob o impulso e a supervalorização do poder público” (Trindade, 2004, p. 834).

Para enfrentar esses desafios, é necessário que os protagonistas que vivenciam e que são responsáveis pelo processo de formação estejam muito bem preparados. Não se pode fazer uma boa educação em nível superior sem sólidos investimentos na formação dos professores universitários. Devemos lembrar que a formação do professor de magistério superior é, também, inseparável da formação do pesquisador, embora nem todos os

professores tenham esse perfil e sigam esse caminho. Ensino e pesquisa voltados às necessidades da sociedade cumprem sua função social de extensão.

Para que a universidade possa garantir sua autonomia, os professores, necessariamente, precisam ser capazes de acompanhar crítica e criativamente a evolução da sociedade e estarem aptos para produzir as condições de um futuro sempre melhor para eles mesmos, para seus alunos e para toda a sociedade.

Há sérios problemas de deficiências na formação e no modo de atuação de muitos professores, que, por isso mesmo, devem estar direta ou indiretamente sofrendo pressões para dar conta dessas novas funções e das capacidades exigidas na educação superior, causadas pelo desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, pelo grande acúmulo de conhecimentos nas mais diversas áreas, pelo surgimento de novos instrumentos de trabalho e pela renovação de outros. Nem todos os professores receberam formação pedagógica e científica, à altura das exigências da sociedade, para o exercício profissional do magistério superior.

Um dos aspectos essenciais a se considerar é a necessidade de que a formação seja tecnicamente consistente e atualizada, mas que supere o imediatismo da capacitação técnica. É bom lembrar que a grande e principal missão do professor continua e continuará sendo a de formar, e essa é sempre uma tarefa muito complexa, completa e que extrapola a ideia de transmissão de um punhado de informações e de desenvolvimento de competências e de habilidades técnicas.

Considerações finais

Ainda que se localize uma tendência atual para enfatizar mais a aprendizagem do que o ensino e a valorizar a aprendizagem ao longo da vida, há de se registrar a importância da docência, pois, como afirma Dias Sobrinho (2005, p. 96), “mesmo assim o papel do professor continua sendo de grande importância, não necessariamente como o proprietário do saber, mas, sobretudo, como organizador, animador e, ainda, referência intelectual e, quem sabe, moral”.

Outra questão que merece destaque é o papel que a avaliação institucional pode ter na formação humana integral dos sujeitos que fazem educação. Para Dias Sobrinho e Ristoff (2002), os valores como justiça social, pertinência, cidadania, independência intelectual, liberdade, solidariedade, igualdade, entre outros, fornecem linhas de ação para o processo de construção da sociedade humana, e estas devem ser levadas em conta, quando se pretende avaliar para a emancipação e a cidadania. Dizem os autores que o que devemos esperar da educação é que, no mínimo, promova com muita competência a técnica enraizada na ética, e que isso efetivamente resulte na melhoria da qualidade de vida social e individual.

A avaliação que se faz fundada nesses valores confere prioridade ao sujeito e à subjetividade. Preocupa-se com a formação, no sentido de

que os cidadãos, e nesse caso os professores, à medida que se educam continuamente, tenham melhores condições para participar mais crítica e produtivamente da produção do mundo humano. Nesse sentido, a avaliação institucional é entendida como uma ação que pode possibilitar ao professor, como sujeito crítico, autônomo e situado historicamente, continuamente construir-se docente no ensino superior.

A partir das reflexões sobre a trajetória da universidade brasileira podemos compreender que esses passos, avanços, recuos e crises condicionaram e deixaram marcas que caracterizam o atual sistema de ensino superior em nosso País. O importante é perceber que as ideias não morrem e que, dialeticamente, os homens continuam construindo o novo a partir das lições internalizadas e da reflexão sobre as experiências vivenciadas no passado. Portanto, a universidade é uma instituição social que, antes de ser pronta e acabada, continua sendo pensada, discutida, construída, ressignificada em cada tempo, em cada contexto, tendo em vista os seus atores sociais, as bases epistemológicas e os condicionantes culturais, políticos e econômicos que a produzem.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bomfim. Reforma universitária: suas causas e consequências. In: TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

BRASIL. *Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920*. Aprova o Regimento da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=48093>>. Acesso em: 17 maio 2006.

_____. *Decreto nº 11.530, de março de 1915*. Reforma Carlos Maximiliano. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=52597>>. Acesso em: 18 maio 2006.

_____. *Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911*. Aprova a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 16 maio 2006.

_____. *Lei nº 5.539, de 18 de março de 1915*. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=118524>>. Acesso em: 18 maio 2006.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363>>. Acesso em: 18 maio 2006.

_____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/LEI%2011096.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2006.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2006.

CARNEIRO, João Marinonio Aveiro; CARNEIRO, Iara Elfriede Enke. *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas-SP, v. 25, n. 88, especial, p. 677-701, out. 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. *Avaliação*, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (Raies), v. 3, n. 2, jun. 1998.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara-SP: Junqueira & Martins, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas de educação superior e a prática pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al.(Org.). *Anais... Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. Recife: Endipe, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, Inep, 2000.
- HAWERROTH, Jolmar Luis. *A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense*. Florianópolis: Insular, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MAUÉS, Olgaíses. Implicações das políticas de educação superior no trabalho docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Org.). *Anais... Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. Recife: Endipe, 2006.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 1974.
- OLIVE, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil. 1930-1973*, Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.
- SILVEIRA, Nádía Dumara Ruiz. *Universidade Brasileira: a intenção da extensão*. São Paulo: Loyola, 1987.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Héglio. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 25, n. 88, p. 819-844, especial, out. 2004.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

Gildo Volpato, doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc).
gildo@unesc.net

Recebido em 20 de março de 2010.

Aprovado em 14 de setembro de 2011.

Textbooks in the History of Education:
notas para pensar as narrativas
de Paul Monroe, Stephen Duggan
e Afranio Peixoto

José Cláudio Sooma Silva
José Gonçalves Gondra

Resumo

Analisa dois textbooks norte-americanos: *A brief course in the history of education* (1907), de Paul Monroe, e *A student's textbook in the history of education* (1916), de Stephen Pierce Duggan, para realizar aproximações e distanciamentos entre a estrutura e os princípios orientadores desses livros (finalidades, utilidades, funções da História) e as características do livro *Noções de História da Educação* (1933), de Afranio Peixoto, que afirmara ter se "inspirado" em Monroe e Duggan para redigir o manual destinado à formação das professoras. O exame das homologias e das diferenças dessas três experiências de escrita contribui para pensar a constituição de uma determinada tradição historiográfica, interessada em realçar certo padrão narrativo a ser configurado como modelo de ensino e de História da Educação.

Palavras-chave: Historiografia da Educação; escritas da História; ensino de História.

Abstract

Textbooks in the History of Education: some notes concerning Paul Monroe, Stephen Duggan and Afranio Peixoto narrative

The article analyzes two american textbooks: A brief course in the history of education (1907) by Paul Monroe and A student's textbook in the history of education (1916) by Stephen Pierce Duggan in order to identify similarities and differences among the structure and the guiding principles of the book *Noções de História da Educação* (1933) by Afranio Peixoto who claims that he was inspired by these previous works to produce the guide to teachers education. The analysis of the homology and the differences among the three experiences contribute to the constitution of a specific historiography tradition, interested in highlight a narrative pattern to be configured as a model to the history of education teaching.

Keywords: historiography of education; historical lettering; history education.

5. BIBLIOGRAFIA PARA OS ALUNOS:

A probidade de um ensino se atesta no *text-book* a que se expõe o professor: empreendi o meu, resumo à feição dos bons autores americanos dignos de imitação: Monroe ou Duggan. Primeiro o sincronismo histórico da civilização; depois, os fatos e nomes da história da educação, reduzidos ao mínimo de expressão pessoal e a uma *suma* das idéas educacionais respetivas, menos explanação que índices, indicações, *ins*, como dizem os Ingleses, sujeitos a desenvolvimento... Destes pontos de reparo, ou centros de interesse, parte-se para a periferia adjacente e as contiguidades ideológicas.

Dezembro, 1935.

(a) AFRANIO PEIXOTO,
Professor de Historia da Educação

Fonte: Arquivos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1935.

Em 1935, o periódico oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro publicou o relatório do professor de História da Educação, Afranio Peixoto, no qual o titular da cadeira relata os conteúdos trabalhados nos cursos que ditara nos três anos anteriores (1932-34), destacando algumas atividades propostas às alunas e indicando, igualmente, onde buscara inspiração para suas aulas. Para ele, havia livros que mereciam ser copiados, como dois

manuais de autores norte-americanos: *A brief course in the History of Education* de Paul Monroe (1907) e *A student's textbook in the History of Education* de Stephen Pierce Duggan (1916). Neste estudo, dentro dos recortes empreendidos, investimos no exame desses dois manuais¹ como estratégia para compreender os créditos atribuídos pelo professor brasileiro aos norte-americanos e o modo como os livros desses autores participaram da modulação da obra *Noções de História da Educação* (1933),² resultante do curso ministrado por Afranio Peixoto, em 1932, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Textbooks, manuais didáticos, livros de ensino interessados em apresentar a História da Educação dos “tempos primitivos à contemporaneidade”. Como qualquer escrita historiográfica, essas narrativas operam com registros bem determinados, associados aos pertencimentos sociais de seus produtores, organização da ordem dos saberes e manejo da forma pela qual se afirmam. Considerando essa tripla angulação, as narrativas históricas procuram colocar em exame determinadas matérias nas especificidades definidas com base no enfoque construído. Nos casos em questão, os três autores trataram de pensar a História da Educação em suas grandes linhas, almejando flagrar determinadas tensões na longa duração que se propuseram sistematizar; expressão, portanto, do lugar social ocupado, do quadro disciplinar da época e da condição de escritores de *textbooks*.

Nessa linha, para a organização dessa modalidade discursiva – a da História como ciência – os responsáveis pelo desempenho da função autoral recorreram a realces, silenciamentos e seleções como estratégias escriturárias que procuram conferir determinados sentidos aos acontecimentos do passado. Sob essa perspectiva, acompanhando as reflexões de Certeau (1982, p. 95), a escrita historiográfica deve, também, ser problematizada a partir de suas dimensões “didática e magisterial” que tencionam impor uma “lição” sobre o passado, concorrendo por inventá-lo. No caso das experiências de escritas de História da Educação selecionadas para esta reflexão, como será explorado a seguir, as dimensões didáticas e magisteriais e os esforços para enquadrar o passado em função de uma lição a ser ensinada encontram-se, explicitamente, presentes entre os objetivos que impulsionaram suas elaborações.

Protocolos para as leituras

As reflexões sobre os processos de produção, circulação e apropriação dos impressos apontam para a questão de que é necessário compreender os livros como parte de complexos discursivos. Dessa feita, para integrar determinada paisagem discursiva, antes mesmo de ser enunciada, certa formulação deve encontrar-se naquilo que “se permita” e “se espere” dela enquanto uma exposição articulada em termos “possíveis” de expressões de ideias (Foucault, 1996, p. 34-35). Nesse caminhar, pelas palavras de Certeau (1993, p. 34), “a toda vontade

¹ Para a elaboração deste estudo, trabalhamos com a tradução brasileira do livro de Paul Monroe, em sua 11ª edição (1976). Ao lado das reflexões que serão construídas acerca das aproximações e dos distanciamentos entre Monroe, Duggan e Peixoto, cumpre ressaltar que, assim como o *Noções de Peixoto*, este livro integrava a *Coleção Atualidades Pedagógicas* da Companhia Editora Nacional e, entre os anos de 1939 e 1987, alcançou a tiragem de 90 mil exemplares (Vieira, 2010).

² Para esta reflexão, trabalhamos com a 1ª edição do livro.

construtiva [...] são necessários sinais de reconhecimento e acordos tácitos acerca das condições de possibilidade para que lhe seja aberto um espaço onde se desenvolva”.

No tocante às práticas de apropriação, por serem históricas e socialmente diferentes, concorrem para que os leitores desenvolvam suas capacidades inventivas a partir dos escritos. Inventividade que faz com que o “texto não tenha de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor” (Chartier, 1999, p. 77). Tais considerações que já vêm sendo exploradas pela comunidade acadêmica colaboram para realçar os entrelaçamentos indissociáveis das intencionalidades autorais/editoriais com os processos de produção, circulação e apropriação dos impressos.³

Para este estudo, embora não tenhamos nos detido sobre as práticas de circulação e apropriação dos escritos, sublinhar esses entrelaçamentos indissociáveis serviu para apreciar algumas das intencionalidades autorais/editoriais presentes nos *textbooks*, ao que estamos chamando de *protocolos para as leituras*. A esse respeito, uma primeira questão que desperta o interesse alude ao projeto gráfico das páginas de rosto. Nos três livros, logo abaixo dos nomes dos autores, são mencionados os seus posicionamentos institucionais:

Paul Monroe

Doutor em Filosofia, Professor de História da Educação no *Teachers College* da Universidade de Columbia (New York)

Stephen Pierce Duggan, Ph.D.

Professor de Educação no *College* da cidade de New York

Afranio Peixoto

Professor da Universidade e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Como observou Vieira (2010), a inclusão estratégica dos sinais de distinção dos autores pode ser percebida como um artifício editorial para ressaltar o lugar social de enunciação dos discursos. Tratava-se, assim, de especialistas na temática educacional que, por suas experiências profissionais e prestígios conquistados, deveriam ser reconhecidos como vozes autorizadas. Procedimento protocolar que, relacionado às referidas dimensões didáticas e magisteriais desses *textbooks*, só viria a reforçar a perspectiva de conceber a História como lição e como programa de ação.

Outra questão digna de friso condiz aos cuidados de escrita presentes nos prefácios. Nas palavras de Monroe (1976, p. 22), seu livro fora “elaborado para satisfazer as necessidades do Ensino Normal e de certas escolas que não dispõem do tempo suficiente para dar esta matéria num texto mais extenso”. Já Duggan (1916, p. 7) optou por introduzir seu escrito da seguinte maneira:

Some years ago I prepared a syllabus in the history of education for the use of my undergraduate classes in the College of the City of New York and in an extension course offered to teachers in the city. This volume is the result of a suggestion on the part of those pupils that the syllabus be expanded into a textbook.

³ A esse respeito, cf. Abreu (2000) e Batista e Galvão (2005), dentre outros.

Finalmente, Peixoto (1933) assim se manifestou sobre sua obra:

Amigos indulgentes, que presumem de mim, pediram-me um curso de História da Educação 'recordações para professoras'. Não há, para sistematizar conhecimentos, como um curso formal, que, além do *docendo docetur*, ordene o conhecido e preencha as lacunas, com as aquisições novas. Conseguindo tal resultado, não se termina, logicamente, senão com um livro, que reúna e resuma esta experiência.

Pela leitura se percebe que esses momentos de exposição preliminar do que os leitores encontrariam foram empregados para aclarar que as obras se relacionavam, diretamente, com o ensino de História da Educação para cursos de formação de professores. Outro ponto concernente aos *protocolos para as leituras* articula o caráter do ensino destacado pelos autores. Já nos prefácios, embora tenham sido realçadas a incompletude e a necessidade da realização de leituras complementares sobre as temáticas apresentadas, nota-se que os enfoques promovidos foram o da concepção enciclopédica e o do traçado panorâmico. Nessa medida, nos três *textbooks* destinados ao ensino de História da Educação, seria necessário explorar aqueles aspectos que, de algum modo, possibilitavam incorporá-la à História Geral, com a preocupação de perspectivar o *progresso* e o *avanço* da marcha civilizatória e o papel decisivo da educação na curva ascendente delineada nessas narrativas.

Os *textbooks* norte-americanos e seus autores

Para observar as questões associadas ao ensino e à concepção de História de Paul Monroe e Stephen Duggan e, posteriormente, relacioná-las às aproximações e distanciamentos efetuados por Afrânio Peixoto em suas *Noções*, pareceu-nos relevante considerar a estrutura e os princípios orientadores dos *textbooks* norte-americanos (finalidades, utilidades, funções da História). Da mesma maneira, procuramos apreciar o modo como tais princípios comparecem e marcam as escritas, para perceber como pretendem ordenar, regular e controlar aquilo que deveria ser ensinado, lido e escrito em termos de História da Educação. Por fim, para construir uma plataforma comum para pensar as duas experiências de escrita, procuramos analisar o conjunto documental mobilizado, os repertórios de leituras sugeridos e, no caso de Duggan, os exercícios propostos. Para a operacionalização desse roteiro de análise, exploramos alguns aspectos relacionados à trajetória profissional dos professores norte-americanos e uma caracterização geral das experiências de escrita selecionadas para esta reflexão.⁴

Paul Monroe⁵

Nascido em 1869 e falecido em 1947, graduou-se pelo Franklin College e pela Universidade de Chicago, especializando-se nos métodos

⁴ Como Afrânio Peixoto e o seu livro *Noções de História da Educação*, editado três vezes (1933, 1936 e 1942), já vêm sendo temas de interesse de outros pesquisadores, optamos por não realizar, aqui, uma caracterização geral deste livro, bem como não efetivar, novamente, uma sistematização de sua trajetória profissional. Essas informações, em detalhes, podem ser consultadas em: Lopes (1994, 1999); Rocha (2002); Roballo (2007); Roballo e Vieira (2006); Vieira e Roballo (2008); Ascolani e Gondra (2009); Gondra e Silva (2010); Vieira (2010); e Gondra (2011).

⁵ As informações sobre a trajetória profissional de Monroe foram extraídas da apresentação elaborada por Henry Suzzallo constante na edição brasileira (*História da Educação*) de 1976.

dos estudos sociológicos e históricos. Em 1897, foi nomeado docente de História no *Teachers College* da Universidade de Columbia; em 1899, nessa mesma instituição, passa a ocupar o posto de professor adjunto de História da Educação e, em 1902, alcança a cátedra nessa disciplina. A partir de sua inserção institucional, intensifica a publicação de obras voltadas à História da Educação, cujos exemplares nessa direção são: *Source book of the History of Education for the Greek and Roman period* (1901), *Thomas Platter and the Educational Renaissance of the Sixteenth Century* (1904), *Textbook in the History of Education* (1905), afora o livro selecionado por este estudo. Ainda no tocante à sua produção intelectual, conquanto não tenhamos as datas, cumpre frisar as seguintes iniciativas editoriais que articulou: diretor da seção de educação da *New International Encyclopedia*, da *Nelson's Cyclopeda*, do *International Yearbook*, da *Textbook Series in Education*, da *Source Book Series in Education* e da *Cyclopedia of Education* (5 volumes).

O livro escolhido para análise, *A brief course in the History of Education*, em sua 11ª edição da tradução brasileira (*História da Educação*) publicada em 1976, estende-se por 387 páginas, com 15 ilustrações⁶. A argumentação foi dividida em 14 capítulos e mais uma parte final contendo seis quadros cronológicos. Ao término de cada capítulo, com exceção do 14º, foram incluídos "Sumários" que, ao tecerem comentários sobre os principais pontos abordados, objetivavam, segundo o autor, "facilitar a tarefa do estudante". O Quadro 1 apresenta a sistematização da obra:

Quadro 1 – Estrutura do livro *História da Educação*, de Paul Monroe

(continua)

Capítulos	Páginas	Títulos	Ilustrações	Tabelas
I	1-11	Povos primitivos: a educação em sua mais simples forma	1	0
II	12-26	Educação Oriental. A educação como recapitulação: a China como padrão	0	0
III	27-76	Os gregos. A educação liberal	4	0
IV	77-93	Os romanos. A educação como treino para a vida prática	0	0
V	94-145	A Idade Média: a educação como disciplina	3	0
VI	146-171	O Renascimento e a educação humanística	0	0

⁶ As ilustrações utilizadas são: Amenófis III e seu duplo. De um túmulo egípcio (p. 6); Um jovem grego acompanhado à escola por seu pedagogo (da pintura de um vaso) (p. 37); O Dromos em Esparta (restauração de Hellas und Rom, de Falke); Escola grega de música (da pintura de um vaso de cerca de 450 a.C.) (p. 47); Reverso do mesmo vaso (p. 47); Uma escola de catedral (p. 101); Uma representação alegórica do *trivium* (de uma gravura em madeira datada do século XIII) (p. 112); Uma discussão medieval (de uma gravura em madeira datada do século XV) (p. 122); Instrução catequética nas escolas protestantes (de uma gravura alemã em madeira, datada do século XVI) (p. 188); Uma página do *Orbis Pictus* (da 12ª edição inglesa – Londres, 1777 –; idêntica à pág. 145 da 1ª edição norte-americana – Nova York, 1810) (p. 223); Síntese da escola gratuita de gramática de Lowth, fundada pelo rei Eduardo VI em 1552. O mote diz: "Quem poupa a vara odeia a criança" (p. 243); Ativo, Passivo, Neutro. Combinação da escola disciplinar com o método da realista (de *The Little Grammarian*, Boston, 1819) (p. 246); Uma escola monitorial em funcionamento (do manual das Escolas de Georgetown, Md., 1817) (p. 347); Uma escola monitorial lancasteriana, com aulas em semicírculos e quadros de lições dispostos em torno da sala (do manual das Escolas de Georgetown, Md., 1817) (p. 349); Uma "Dame-School", em Londres, em 1870. As escolas elementares não foram estabelecidas pelo governo senão depois deste ano. Este desenho feito do natural por um membro do Comitê de Investigação Parlamentar era uma escola acima da média. A senhora ensinava neste porão há 40 anos e ensinara aos pais de muitas das crianças agora na escola (p. 355).

(continuação)

Capítulos	Páginas	Títulos	Ilustrações	Tabelas
VII	172-194	A Reforma, a Contra-Reforma e o conceito religioso de educação	1	0
VIII	195-230	Educação realista	1	0
IX	231-247	O conceito disciplinar da educação: John Locke	2	0
X	248-273	A tendência naturalista da educação: Rousseau	0	0
XI	274-316	A tendência psicológica na educação	0	0
XII	317-334	A tendência científica moderna	0	0
XIII	335-363	A tendência sociológica na educação	3	0
XIV	364-374	Conclusões: a tendência eclética atual	0	0
Quadros cronológicos	375-387	Quadros cronológicos	0	6
Total			15	6

Ainda que, proporcionalmente ao número de páginas, não compareçam em um número elevado, acreditamos ser importante chamar a atenção, como se visualiza no quadro, para a presença de ilustrações no livro. Enxertadas no corpo do texto, com a presença de legendas, esse recurso de escrita/editoração foi usado em interlocução direta com as temáticas exploradas. Tomando em consideração o público-alvo do *textbook* frisado pelo autor em seu prefácio, parece-nos acertado concebê-las como direcionadoras e facilitadoras da leitura.

No que tange, ainda, a essa facilitação da apreensão das temáticas exploradas, interpretação assemelhada pode ser construída em relação aos "Quadros Cronológicos" incluídos ao final da obra. Se, como se verá a seguir, a organização da narrativa foi ancorada no ordenamento cronológico, na visada panorâmica e no enfoque enciclopédico, a recorrência aos "Quadros Cronológicos" se encarrega de esquematizar, ainda mais, essas três dimensões. Os seis quadros foram impressos horizontalmente, com as seguintes periodizações e títulos:

- 1) Educação Grega;
- 2) Educação Romana e os primeiros tempos do Cristianismo;
- 3) Educação Medieval (476-1300 a. D.);

⁷ Constata-se uma pequena variação no título dessa coluna em alguns dos quadros: "Acontecimentos e Personagens Políticos".

⁸ No título dessa coluna, também, se percebem pequenas variações: "Poetas, Autores Dramáticos, Historiadores, etc." ou "Escritores, Educadores, etc." ou "Escritores e Cientistas" ou "Escritores, Líderes Religiosos, etc." ou "Literatos e Teólogos".

⁹ Aqui, também, há pequenas variações nos títulos dessa coluna: "Filósofos, Moralistas, Padres da Igreja" ou "Homens da Igreja e Acontecimentos Eclesiásticos" ou "Acontecimentos e Personagens Religiosos" ou "Cientistas, Filósofos, etc." ou "Filósofos e Cientistas".

¹⁰ Outras pequenas variações no título dessa coluna: "Obras de Significação Educacional" ou "Obras Educacionais" ou "Educadores e Obras Educacionais" ou "Educadores e Escritos Pedagógicos".

¹¹ Como ressaltado nas notas anteriores, outra pequena variação no título desta coluna: "Sucessos de Caráter Pedagógico".

¹² Como ressaltou Vieira (2010), os pertencimentos institucionais de Monroe, particularmente suas vinculações à pedagogia da escola progressista e ao projeto educacional do Teachers College, se constituem como uma chave de entrada interessante para compreender esse seu horizonte de preocupações educacionais relacionadas ao *progresso*, ao *individualismo* e à *liberdade*. Acompanhem as palavras de Monroe (1976, p. 373): "O problema da educação é o [...] de dar a cada indivíduo a mais completa liberdade para formular os seus princípios objetivos na vida e modelar as suas próprias atividades por estes propósitos. O problema do educador é fazer a seleção desse material que é essencial na vida do indivíduo e essencial à perpetuação e progresso da sociedade".

¹³ Sobre o Oriente, dentro do traçado panorâmico e totalizante empreendido, Monroe (1976, p. 23) concentrou suas atenções na civilização chinesa, citando apenas de passagem a educação hindu e a educação judaica. Como justificativa para essa opção, cabe iluminar os seus próprios dizeres: "Os sistemas orientais diferem muito em detalhe. Embora o sistema chinês seja mais complexo e elaborado que os de outros povos asiáticos, é, em seus traços essenciais, o protótipo de todos eles".

- 4) Desenvolvimento da Educação nos séculos XIV e XVI;
- 5) Desenvolvimento da Educação durante os séculos XVII e XVIII;
- 6) Desenvolvimento da Educação durante o século XIX.

Cada um deles ocupa duas páginas e apresenta cinco subdivisões em colunas: "Acontecimentos Políticos";⁷ "Poetas, Dramaturgos, Oradores, etc.";⁸ "Filósofos, Sofistas";⁹ "Obras de Direta Significação Educacional"¹⁰ e "Acontecimentos de Caráter Educacional".¹¹ Pela diagramação e esquematização empreendidas, pode-se notar que esses quadros procuravam facilitar a localização e o manuseio de informações consideradas centrais para se compreender a História da Educação. Reforçava, com esse dispositivo, certa concepção e padrão de leitura e de ensino.

À vista dessas ponderações concernentes à facilitação da apreensão das temáticas abordadas no livro, passamos àqueles que podem ser definidos como princípios orientadores da narrativa. Pela visualização da distribuição dos capítulos, infere-se que a estruturação promovida por Paul Monroe, ao tomar como alicerces o ordenamento cronológico, o traçado panorâmico e o enfoque enciclopédico, aproxima a História da Educação da tradição narrativa da História Geral. Nesse sentido, porque seu "interesse estava na evolução histórica e não no estudo de pormenores" (Monroe, 1976, p. 12), o retorno aos "povos primitivos", a breve incursão pela sociedade chinesa, o passeio pela antiguidade clássica, o trânsito por algumas características do período medieval e a passagem pelo período moderno para se chegar à contemporaneidade foram realizados ambicionando elucidar o caminho trilhado pela marcha civilizatória rumo ao *progresso*.

Para se alcançar o *progresso*, o maior desafio enfrentado pela civilização humana em seus diferentes *estágios* – e, segundo Monroe, ainda não completamente equacionado no início do século 20 – foi o de organizar e harmonizar o meio social sem que, para tanto, fossem subsumidas as individualidades de seus componentes. Por outras palavras, para *progredir* foi (e permanecia sendo) imperioso conciliar os procedimentos imprescindíveis de disciplinamento da sociedade (sem os quais não haveria vida coletiva) com o direito à liberdade pessoal.

Indivíduo e sociedade. Projeto coletivo e liberdade individual: o duplo filtro que Monroe constrói para modular sua perspectiva em relação ao passado¹². Desse modo, a constatação da inexistência e/ou insuficiência dessas duas características é acompanhada de diagnósticos acerca do *progresso social* deste ou daquele *estágio* de civilização nos diferentes períodos compostos pelo exercício de racionalização de diversas experiências educativas.

Para dimensionar a presença desse duplo filtro ao longo do livro, vale acompanhar algumas das considerações de Monroe. Primeiramente, as que concernem aos "povos primitivos" e ao Oriente,¹³ donde "a supressão de toda a variação individual torna-se o objetivo consciente e o resultado real. O resultado geral é uma ordem social que possui

estabilidade, mas carece absolutamente de qualquer capacidade de progresso” (Monroe, 1976, p. 26). Prosseguindo no mesmo tom, sublinha a importância dos gregos, porque foi nessa civilização que, “pela primeira vez, deu-se oportunidade ao desenvolvimento individual. A consequência não foi só o progresso, mas também o desejo desse progresso e a luta por ele” (p. 27). Já os romanos, possuíam uma “mentalidade inteiramente prática” (p. 77), o que, entre outros motivos, concorreu para que a sociedade se desestruturasse (p. 93). Em relação à Idade Média e ao Renascimento, “os sistemas logicamente perfeitos de pensamento, de vida e de educação desenvolvidos durante a Idade Média eram instáveis em virtude mesmo da perfeição, [...] não permitiam nem mudança nem progresso. Neles não havia lugar para o indivíduo. O Renascimento, ao contrário, trazia como traço essencial o individualismo” (p. 146). Sobre o Iluminismo, assinala que esse movimento ansiava “libertar o pensamento do domínio do terrorismo sobrenatural; estabelecer a personalidade moral do indivíduo; demonstrar a liberdade intelectual e a independência do homem” (p. 250), conquanto reconheça um desvirtuamento do movimento em função, principalmente, das disparidades presentes nas relações sociais, em que uma “maioria sustentava os privilégios da minoria” (p. 251). Finalizamos esses exemplos com a leitura de Monroe (1976, p. 268) sobre Rousseau, responsabilizado como o elaborador da “base do desenvolvimento educacional do século XIX”. Para o autor, tanta importância se devia à preocupação rousseauiana de enfatizar que “a felicidade e o bem-estar humanos são direitos naturais de todo indivíduo [...]; e que a organização social e a educação legítimas existem somente para efetuar a realização deste desiderato” (p. 256).

Ainda sobre esse duplo filtro elaborado por Monroe, importa destacar que, na sua utilização para perspectivar a marcha civilizatória rumo ao *progresso*, instaurou como marcos as influências de alguns sujeitos históricos e/ou linhas de pensamentos pedagógicos, esforçando-se por enredá-las às características políticas, econômicas, sociais e culturais selecionadas no interior do traçado panorâmico e totalizante adotado. Nesse ponto, mais do que a síntese de grandes personagens e ideais pedagógicos, em sua narrativa histórica, a educação se apresenta como uma intervenção social com o potencial, inclusive, para “solucionar o problema do indivíduo e da sociedade, que, como vimos, tem sido o problema ético, desde o começo da vida humana” (Monroe, 1976, p. 369).

Nesse esforço para aclarar aquelas que nos pareceram ser algumas das principais características da *História da Educação* de Monroe, resta sublinhar uma última questão. A alusão é para a escassez de remissões a outros autores e documentos e, mesmo, a ausência de referências bibliográficas e indicações de leituras complementares. Ao configurar um tom totalizante e ensimesmado, tais marcas de escrita podem ser entendidas como sinais das influências que a sua formação em Filosofia

produziu nas suas *artes de fazer* História. Igualmente, podem ser compreendidas como indicativas de suas aproximações com uma forte tradição narrativa da História Geral. Entrecruzadas, essas duas dimensões reforçam o caráter enciclopédico que, estrategicamente, deveria ser desempenhado pelo *textbook* junto aos estudantes.

Dentro dos recortes conferidos, esses foram os aspectos do livro de Monroe que optamos por iluminar neste estudo. Prosseguindo com o roteiro de análise estipulado, as atenções agora serão direcionadas para o outro autor norte-americano, Stephen Duggan, e seu *A student's textbook in the History of Education*.

Stephen Duggan

Nascido em 20 de dezembro de 1870 em New York, Duggan realizou sua formação acadêmica inicial no *College* de New York e seu doutoramento no campo da Ciência Política na Universidade de Columbia, na mesma cidade em 1902.¹⁴ Trabalhou no *College* entre 1896 e 1928, onde iniciou sua carreira como professor de Legislação Internacional e História da Educação, tendo presidido o Departamento de Educação dessa instituição de ensino. Ao encerrar sua atividade docente, passou a se dedicar integralmente ao trabalho com as relações e os negócios internacionais, a ponto de Ohles (1978) assinalar que era conhecido como “apóstolo do internacionalismo nos Estados Unidos e no estrangeiro”.¹⁵

Ao se situar na interface dos estudos das relações internacionais e educação, Duggan foi o organizador e o primeiro diretor (1919-1946) do Institute of International Education da Columbia University, tendo participado de outros organismos voltados para o incremento das relações internacionais e a difusão da cultura norte-americana. Esses pertencimentos, por sua vez, se encontram desdobrados na produção escrita, pois publicou *The Eastern Question* (1902), *The League of Nations* (1919), *The two Americas* (1933), *A Professor at Large* (1943) e *The Rescue of Science and Learning* (1948), além do *A student's textbook in the History of Education*.

Em relação ao compêndio de História da Educação selecionado por este estudo, como assinalado anteriormente, o seu prefácio contém um conjunto de elementos que ajudam a compreender a locução de Duggan. Inicialmente, ela foi pronunciada em um curso de extensão para, em seguida, ser transformada em um instrumento a serviço da formação de professores. Nesse caso, de acordo com o autor, tratava-se de oferecer um suporte para que os futuros professores pudessem compreender melhor os problemas atuais da educação.¹⁶ O livro foi estruturado em cinco partes, distribuídas em 394 páginas. Apresenta prefácio ou súmula no início de cada capítulo, de modo a fazer com que os estudantes reconhecessem os núcleos do texto, oferecendo, ainda, um questionário ao fim dos capítulos, orientando aquilo que

¹⁴ Sob a orientação de Judge Moore, a tese trata dos sistemas políticos de Grã-Bretanha, França, Alemanha e Estados Unidos, intitulada *The Eastern Question, a study in Diplomacy*, posteriormente publicada. Um detalhamento da formação, das disciplinas e dos professores que marcaram a trajetória de Duggan pode ser conferido em Duggan (1972).

¹⁵ O valor dedicado aos problemas entre as nações é, igualmente, reconhecido pelo próprio Duggan em seu livro “autobiográfico”, pois admite que esta narrativa só assume este caráter quando se refere às suas atividades como diretor do Instituto Internacional de Educação (IIE). Para ele, os americanos inteligentes deveriam se interessar pela História recente da expansão da cultura internacional em que o IIE era pioneiro e tinha exercido uma influência efetiva, fazendo com que muitas pessoas de diferentes países compreendessem umas às outras, suas culturas e problemas. Note-se que esse aspecto assume relevo especial ao observarmos que, publicado em 1943, *A professor at large* foi redigido no auge da Segunda Guerra Mundial, ainda que seu autor inicie o prefácio advertindo seus leitores que não se tratava de um war book.

¹⁶ Para uma análise do processo de elaboração e circulação dos livros de destinação escolar, cf. Teixeira (2008).

deveria ser retido, e um total de 12 ilustrações¹⁷ e 7 tabelas/quadros/esquemas¹⁸, como sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura do livro *A student's textbook in the History of Education*, de Stephen Duggan

Partes	Páginas	Título	Subdivisões	Ilustrações	Tabelas
I	3-75	Educação nos tempos antigos	6 partes	4	4
II	77-109	Educação na Idade Média	1 parte	1	0
III	113-190	O período de transição	5 partes	1	0
IV	203-325	Tempos Modernos	5 partes	6	1
V	327-386	Sistemas Nacionais de Educação	1 parte	0	2
Total				12	7

A ilustração como técnica auxiliar da leitura e da aprendizagem consiste em procedimento que adquire crescente legitimação, sobretudo quando se volta para os que são considerados menos capazes, condição em que o apoio visual se faz mais necessário. Como se pode observar, houve uma preocupação em distribuir os elementos ilustrativos ao longo da narrativa, o que muito provavelmente está associado aos recursos técnicos disponíveis para a elaboração dos impressos no início do século 20, mas também à adesão do autor, assim como Paul Monroe e Afranio Peixoto, à concepção de livro ilustrado, considerando-se, nesse caso, de modo especial, a função deste e seus destinatários: professores em processo de formação inicial.

A ordem de leitura sugerida já na estrutura adota uma periodização clássica da História Geral para reconhecer nos largos estratos temporais previamente estabelecidos os traços comuns dos projetos educativos de cada um desses períodos. Ao operar nesse registro, partilha do princípio de que a História da Educação deveria ser compreendida e ensinada como parte da História Geral, condição para sua legitimação e racionalização. O que parece diferir dessa perspectiva aparece na parte V, cujo foco é localizado no debate a respeito da construção dos sistemas nacionais. No entanto, essa variação fica esmaecida, na medida em que essa invenção é representada como uma espécie de desdobramento dos tempos modernos, um de seus capítulos. Nessa linha, a ênfase recai na educação moderna e nas mudanças processadas a partir da produção de Rousseau, com foco naquilo que designa de “tendências atuais”.

Trata-se de um compêndio de História da Educação e não de História da Pedagogia, no qual procurou observar as práticas de ensino e métodos da administração para perceber “a *evolução* dos sistemas simples do passado para os complexos sistemas do presente” (Duggan, 1916, p. 8), ótica que também pode ajudar a compreender a periodização adotada.

¹⁷ As ilustrações empregadas são as seguintes: The Didascalium e The Palestra (p. 17); Materiais escolares de pintura de paredes e punição (p. 58); Sumário do sistema de educação medieval – retirado do livro de Cubberley (p. 83); Uma página do livro *Orbis pictus*, de Comenius (p. 177); Uma escola do século XVIII e O Pai Pestalozzi (p. 239); A criança realizando algumas atividades necessárias para a vida – retirado do livro de Blow: *Mottoes and commentaries of Froebel's Mother* (p. 261); Sistema monitorial de instrução – duas ilustrações (p. 292); e Escola de meninas de Londres – retirada do livro de Cubberley: *History of Education Syllabus* (p. 299).

¹⁸ As tabelas/quadros/esquemas utilizados são os seguintes: Elementos que formam o homem (apetites, paixões e intelecto) e composição do Estado (artesãos, soldados e filósofos/legisladores) (p. 36); Universidade de Atenas (p. 44); Sistema de educação romana (elementar, secundária e superior) (p. 57); “Ciclo do Pensamento” de Herbart (p. 248); Matriz do *Gymnasium* alemão (p. 369); Esquema da escola secundária francesa (p. 376).

Ainda no que se refere à estrutura narrativa, o autor parece tomar distância de uma História factual, centrada na memorização de fatos, nomes e datas. Para ele, bastava destacar os “líderes dos líderes” de cada período, procurando observar seus *backgrounds* sociais, as instituições a que se filiavam e os movimentos que integraram ou organizaram. Nesse sentido, instaura alguns marcos inaugurais, estabelecendo igualmente cadeias de filiações que ajudam a pensar a História das tendências pedagógicas, uma das grandes finalidades do livro. Essa finalidade se encontra fortemente imbricada com a vontade de racionalizar ao máximo a experiência norte-americana daquele presente, como mecanismo para compreendê-la, reformá-la e alçá-la à condição de estado modelar. Objetivo reafirmado por meio de duas outras manifestações do autor.

A primeira é no momento em que define, desde o prefácio, o objetivo principal de seu manual. Para ele, o desafio era o de compreender como a civilização ocidental desenvolveu suas ideias educacionais, conteúdos, organização e práticas que a caracterizavam naquele presente. Com isso, justifica a ausência do Oriente (e por extensão dos outros continentes e culturas), a rápida remissão ao mundo grego e uma visibilidade importante ao sistema judaico, por considerar sua contribuição para a religião, a ética e a literatura norte-americana.

A segunda manifestação se encontra associada a um suposto geral que, no fundo, funciona como linha organizadora da análise empreendida em relação às experiências que menciona, mas também ajuda a compreender as invisibilidades fabricadas. A grande questão para Duggan consiste em examinar como cada povo procurou equacionar a questão da liberdade individual com o problema da estabilidade social e, sobretudo, como organizou a educação para lidar com a solução formulada em cada cultura. Contudo, é uma parte da experiência europeia que se vê valorizada no texto, seleção justificada pela relação estabelecida entre as culturas eleitas e a norte-americana.

O final do prefácio é dedicado ao reconhecimento dos pares e aos futuros leitores. Para os primeiros, que colaboraram na elaboração do livro, palavras de agradecimento pelas críticas prévias e sugestões oferecidas. Para os novos leitores, a afirmação do seu esforço pessoal, acompanhada do clássico pedido de indulgência: “Apesar do meu esforço para ser rigoroso, os erros podem ter se infiltrado no texto, pelo que devo pedir a indulgência do leitor”.

No caso dos autores/textos que o inspiraram, destaca três: Paul Monroe (*Textbook in the History of Education*), Frank P. Graves (*History of Education*) e Samuel C. Parker (*The History of modern elementary Education*). Ao lado desses, sugere uma bibliografia mínima que deveria compor as bibliotecas dos Departamentos de Educação dos *Colleges* e das Escolas Normais para viabilizar um curso introdutório de História da Educação. No interior da biblioteca recomendada, dois realces: o primeiro duplica a remissão aos autores presentes no prefácio e o segundo remete a quatro enciclopédias: *Catholic Encyclopedia*, *Jewish Encyclopedia*,

Encyclopedia Britannica e *Cyclopedia of Education* (esta organizada por Paul Monroe). Nessa duplicação, um dispositivo complementar é adotado para multiplicar a força da recomendação. Nos créditos suplementares a cada obra, a tripla remissão aos autores destacados aparece na súmula apresentada ao término dos créditos formais das obras. No caso do último desses três, o do Parker, Duggan (1916, p. 21) assinala:

É difícil encontrar palavras suficientemente lisonjeiras para descrever este livro admirável. Os livros acima listados sob os nomes de Graves, Monroe e Parker, usados como referência em relação a este livro-texto, vão capacitar o aluno a realizar um excelente curso introdutório.

Redigida nesses termos, a recomendação parece cumprir a função de estabelecer o fundamental e o acessório em termos de biblioteca de História da Educação, mas também produz o efeito de introduzir o próprio livro de Duggan na *estante* dos textos fundamentais.¹⁹

Outro ponto que merece ser sublinhado remete à adoção do questionário. Com essa estratégia, o autor pretende guiar a leitura, tencionando fixar os grandes objetivos do livro: a comparação das experiências julgadas relevantes para o conhecimento da História da Educação e da sociedade norte-americana e a grande questão da relação entre as dimensões individuais e coletivas. Em linhas gerais, com esse mecanismo, procura dirigir a atenção dos professores para o que deveria ser localizado e retido no texto como um todo. Nesse sentido, a presença de exercícios que estimulam os leitores a articular as diferentes experiências descritas e aqueles que obrigam a considerar o próprio presente como condição para se ler as representações contidas no livro demonstra que, para ele, a História é menos um repositório de informações do que um instrumento para a ação. Assim, promove uma aproximação da História com o pragmatismo, uma faceta da tradição da História instrumental e uma atualização da ideia de História como mestra da vida.

Um último aspecto para o qual gostaríamos de chamar atenção se refere ao núcleo documental mobilizado pelo autor. Sobre esse ponto, há que se considerar o caráter de manual do livro, a perspectiva panorâmica e de síntese empregada para cumprir a finalidade de equipar os professores com ferramentas iniciais para compreenderem seus presentes e os desafios postos pela sociedade e pelas demandas individuais. Com isso, a narrativa é ordenada em função de uma biblioteca consagrada pelo autor, com o estabelecimento de créditos gerais, a partir dos quais os livros são estratificados, e também por meio da creditação parcial presente nos capítulos específicos. Acerca disso, os livros creditados e estratificados funcionam como base para extração de informações, ilustrações e esquemas analíticos, sem que haja uma problematização deles, de seu processo de elaboração, traços institucionais e disciplinares, destinação, consumo e impactos.

¹⁹ Para conferir a estante geral de História da Educação proposta por Duggan, ver Anexo.

No que se refere à remissão a outras fontes, o que observamos é a rarefação desse recurso, economia que pode ser atribuída ao padrão de *textbook* adotado, mas também a uma concepção de História de grande legitimidade que, no caso de Duggan, parece ser herdeira de uma dupla tradição. A primeira, de raiz mais profunda e ramificada, que se aproxima da História das Ideias. Esse traço fica evidenciado no investimento de Duggan em reconhecer e habilitar um corpo de autores ao estatuto de seminais e de formuladores de orientações originais para o campo da educação. A segunda, de raiz mais recente e pouco capilarizada à época de Duggan, diz respeito à tradição derivada da matriz sociológica que, inclusive, consiste na matriz de formação do autor. Nesse caso, a preocupação em constituir modelos, tipos e identificar curvas tendenciais pode ser creditada a essa filiação.

Ao observarmos esse traçado, somos levados a considerar que a História praticada por Duggan é uma História de dupla ancoragem, uma História híbrida, resultante dos investimentos nas duas escolas que parecem ter marcado o autor, sua escrita e o modo como concebe a História. Indicia, igualmente, as disputas no campo da História para fixar e manter determinadas tradições e a adesão aos seus princípios operatórios. Nesse caso, seja da parte da Filosofia como História das Ideias, seja da parte da Sociologia, com o esforço classificatório de que se investe para compreender e intervir no presente, o que o livro exprime no fundo é um certo quadro da mediação entre esses dois campos de saber, das forças que os integram e os configuram, e representa investimentos disciplinares e institucionais voltados para delinear espaços de saber e poder junto aos projetos educativos e, de modo particular, junto aos programas de formação de professores. Nos dois casos, a composição de um núcleo documental diversificado para explorar os problemas apontados no projeto de ensino de História da Educação parece ser irrelevante. A escala de observação²⁰ privilegiada é a de largo alcance. Com isso, os distintos registros do fenômeno educacional são dissolvidos na narrativa de tom totalizante adotado pelo autor, ainda que o próprio caráter de História Global praticado por Duggan mereça ser objeto de interrogação, dadas as seleções operadas, as visibilidades e as sombras fabricadas em virtude da projeção e do norte adotados para a escrita: a experiência do presente da “Nova Inglaterra”. Essa espécie de teleologia, no limite, também poderia ser lida como uma tradução da complexa experiência, dos horizontes vividos e das expectativas do professor-autor do livro, positividade que não deixa de ser assumida pelo manual.

Discursos encadeados: tentativas de conexão

²⁰ A esse respeito, cf. Revel (2009, 2010).

Peixoto lê Monroe e Duggan. Duggan lê Monroe e outros livros que consagra. Monroe, de sua parte, demonstra ser leitor de autores

clássicos e contemporâneos, creditados de acordo com o código de seu tempo. O exame desse breve encadeamento, comandado pela pista oferecida pelo brasileiro, permite observar pontos amalgamados e outros fissurados. Nos limites deste trabalho, procuramos chamar a atenção inicial para alguns deles em suas regularidades e diferenças.

No que tange às regularidades, nessa primeira aproximação, foi possível observar a existência de uma concepção de História da Educação como História da Civilização, o que ajuda a compreender a perspectiva de grande síntese contida nos três manuais, o amarramento cronológico clássico, com adesão aos pontos de mutação da historiografia mais consagrada (antiguidade, idade média, renascimento, idade moderna).²¹

Os acontecimentos selecionados funcionam no registro dos exemplos e contraexemplos, enfatizando os que se aproximam do programa ao qual os autores encontram-se associados: o compromisso com o desenvolvimento das mais altas qualidades pessoais dos indivíduos, com o pragmatismo e com o progresso. Desse modo, o conhecimento derivado da História concebida nesses termos deveria funcionar como ferramenta para orientar a ação no presente, aderindo aos bons e rechaçando os que são considerados maus exemplos.

Outro alinhamento possível remete ao tipo de núcleo documental constituído. Nos três autores, a escrita decorre fundamentalmente da leitura de outros livros, da produção intelectual dos líderes mencionados, de outras obras de História e, de modo especial, de enciclopédias. A presença dessa última referência parece reforçar o caráter enciclopédico assumido pelos *textbooks*, ainda que estes sejam autorrepresentados por seus autores sob o signo da modéstia, uma tarefa inicial, uma simples contribuição derivada da experiência docente dos três, que exigia o complemento de outros estudos.

O caráter ilustrado também se constitui em traço comum,²² procedimento que demonstra a filiação dos autores a uma vertente de ensino que deveria investir na educação dos sentidos, afastada dos exercícios de pura memorização que condenavam. Desse modo, a introdução do padrão ilustrado nos manuais de História da Educação assinala que, até mesmo nessa modalidade de saber, pouco experimental, era possível inovar e estimular outros sentidos para facilitar a aprendizagem.

A presença dos resumos no início ou término dos capítulos também define um padrão comum adotado pelos autores. Nesse caso, o extrato apresentado cumpre a função de chamar a atenção para o núcleo de cada parte, facilitando a consulta e orientando o que deveria ser fixado. Finalidade semelhante pode ser observada no oferecimento dos quadros sinóticos, presente nos livros de Monroe e Peixoto, ainda que com variações entre eles.

No que se refere ao investimento na fixação, Duggan não emprega os quadros cronológicos. Em contrapartida, recorre ao questionário e

²¹ A idade contemporânea consiste no tempo vivido pelos próprios autores, período que viria a ser objeto de uma classificação após o tempo das grandes guerras.

²² Acerca das ilustrações presentes na obra de Paul Monroe (num total de 15) e na de Stephen Duggan (num total de 12), chama a atenção a repetição de três imagens. No tocante às Noções de Afranio Peixoto, em sua primeira edição (1933) foram incluídas 85 ilustrações, com uma repetição em relação ao livro de Monroe e outra em relação ao de Duggan.

à indicação bibliográfica como mecanismos adicionais para orientar e reforçar as finalidades e as verdades de sua palavra.

No caso do *textbook* brasileiro, destaca-se a preocupação do autor em construir uma visada relativa à História da América Latina, ao Brasil e ao chamado movimento da escola nova.²³ Ao introduzir essa diferença, Afranio Peixoto explicita um duplo compromisso – com o pan-americanismo e com o escolanovismo. No entanto, no primeiro caso, há indícios da conversão da experiência norte-americana em grande exemplo a ser seguido pelo conjunto dos outros 21 países latino-americanos e, no segundo, uma plêiade de referências distribuídas entre Europa e Américas, com destaque para autores dos Estados Unidos e do Brasil, alguns deles muito ligados ao próprio autor, como aquele que o convidara para ministrar a disciplina, seu conterrâneo Anísio Teixeira, um dos educadores brasileiros que realizou viagens aos Estados Unidos nos anos 1920, ocasião em que frequentara o Teachers College da Universidade de Columbia.²⁴

Portanto, se é possível reconhecer elementos comuns contidos nas narrativas dos três autores, também identificamos a introdução de conteúdos específicos como marca das contingências que modularam os cursos ministrados e os livros que resultaram das intervenções desses homens em diferentes ambientes de formação de professores: na “cidade-capital” do século 20, Nova York, e na capital do Brasil.

Referências bibliográficas

ABREU, Marcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ASCOLANI, Adrián; GONDRA, José Gonçalves. Pela classe, pelo livro: a fundação de uma história da educação para professores no Brasil e na Argentina. In: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana (Org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
_____. *A cultura no plural*. São Paulo: Primus, 1993.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. Unesp, Imprensa Oficial do Estado, 1999.

²³ Abordar o movimento da escola nova parece ser impossível para os autores do norte das Américas, dada a ordem dos acontecimentos relativos a este movimento e o tempo dos cursos e da escrita dos livros.

²⁴ A respeito das viagens de Anísio aos Estados Unidos e do efeito por elas causado em sua trajetória, cf. Gondra e Mignot (2006) e Gondra e Magaldi (2007).

DUGGAN, Stephen P. *A student's textbook in the History of Education*. New York: D. Appleton, 1916.

_____. *A professor at large*. 2. ed. New York: Books for Libraries Press, 1972.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GONDRA, José Gonçalves. Temperar a alma, retemperar os músculos: corpo e história da educação em Afranio Peixoto. *Pro-Posições*, Unicamp, Campinas, v. 22, p. 19-34, 2011.

GONDRA, José Gonçalves; MAGALDI, Ana Maria. A paixão pela América [Apresentação]. In: TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana. A descoberta da América [Apresentação]. In: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos da educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; SILVA, José Cláudio S. Escritas da história: um estudo da produção de Afranio Peixoto (1916-1947). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. *Anais...* São Luís: EDUFMA, 2010. v. 1. p. 1-15.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Júlio Afrânio Peixoto, (verbete). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, Inep, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; MOTA, Joaquim A. C.; COSER, Silvana. Júlio Afranio Peixoto: ensaio biográfico. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto M. (Org.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 147-179.

MONROE, Paul. *História da Educação*. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

OHLES, John F. (Org.). *Biographical dictionary of American educators*. Connecticut: Greenwood Press, 1978.

PEIXOTO, Afranio. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

REVEL, Jacques. *Proposições: ensaios de História e Historiografia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

REVEL, Jacques. *História e historiografia: exercícios críticos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira B. *História da educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2007.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira B.; VIEIRA, Carlos E. Afrânio Peixoto e as noções de História da Educação: a questão da formação de professores na década de trinta no Brasil. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISADORES DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2006. v. 1, p. 1-9.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Recordação para professoras: a história da educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

TEIXEIRA, Giselle B. *O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império Brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <www.proped.pro.br>.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A escrita da história da educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. *Anais...* São Luís: Ed. UFMA, 2010. v. 1.

VIEIRA, Carlos Eduardo; ROBALLO, Roberlayne de Oliveira B. História e história da educação no projeto de formação de professores na década de trinta no Brasil: problematizando as noções de Afrânio Peixoto. *Inter-ação*, Goiânia, v. 32, p. 243-260, 2008.

José Cláudio Sooma Silva, doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professor adjunto de História da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

claudiosooma@yahoo.com.br

José Gonçalves Gondra, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

gondra.uerj@gmail.com

Recebido em 15 de março de 2011.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

Anexo

Estante geral de História da Educação, segundo Stephen Duggan

BOYD, W. *The educational theory of Rousseau*. Logmans, Green & Co., 1911.

The best book on the subject at present.

CUBBERLEY, E. P. *Syllabus in History of Education*. Mcmillan Co., 1904.
Exhaustive bibliography upon every topic in the history of education with admirable suggestion as to proper sequence or reading.

DAVIDSON, Thomas. *Aristotle and the ancient educational ideals*. E. P. Dutton & Co., 1916.

Gives admirable exposition of the tendencies and movements current in education today.

DEWEY, John and Evelyn. *Schools of tomorrow*. E. P. Dutton & Co., 1916.

Gives an admirable exposition of the tendencies and movements current in education today.

GRAVES, Frank P. *A History of Education* (Three volumes). Macmillan & Co., 1910.

Another work of superior merit and standard character.

LAURIE, S. S. *Studies in the History of educational opinion from the Renaissance*. The Cambridge University Press, 1905.

Gives another view of the men treated by Quick.

_____. *Pre-Christian education*. Longmans, Green & Co., 1909.

An excellent review of ancient education.

MISAWA, Tadasu. *Modern educators and their ideals*. D. Appleton & Co. 1909.

A third view of the men treated by Quick. Particularly bon on the German educators.

MONROE, Paul (editor). *Cyclopedia of education*. Macmillan Co., 1914.

A mine of information upon every phase of education.
Indispensable.

_____. *Text-book in the History of Education*. Macmillan Co., 1908.

This splendid pioneer work will long retain its standard character.

PARKER, S. C. *History of modern elementary Education*. Ginn & Co., 1912.

It is hard to use word too flattering to describe this admirable book. The book listed above under the names of Graves, Monroe and Parker used as reference works in connection with this text-book, will enable the student to pursue an excellent introductory course.

QUICK, R. H. *Educational reformers*. D. Appleton & Co., 1896.

A very fair estimate of the work and influence os the chief educational reformers since the Renaissance.

RASHDALL, H. *The universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford Clarendon Press, 1895.

An excellent description of educational conditions in the Middle Ages.

Além desse conjunto de 13 indicações, recomenda as enciclopédias:

Catholic Encyclopedia,
Jewish Encyclopedia,
Encyclopedia Britannica,
Cyclopedia of Education.

Acrescenta, ainda, três livros para os estudantes interessados em alargar o conhecimento sobre fundo histórico e desenvolvimento educacional:

ADAMS, G. B. *Civilization during the Middle Ages*. Charles Scribner's Sons, 1894.

ROBINSON, J. H. *History of Western Europe*. Ginn & Co., 1903.

WEST, W. M. *The Ancient World*. Allyn & Bacon, 1904.

O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo

Adriana Pagan
Sandra Magina

Resumo

Compara e discute os ganhos de aprendizagem de três grupos de alunos da 1ª série do ensino médio que tiveram contato com conceitos elementares de estatística, a partir das aulas de Matemática (GM), Geografia (GG) e Matemática aplicada de forma interdisciplinar (GI). O estudo, realizado em uma escola pública de São Paulo, teve três etapas: duas diagnósticas (pré e pós-testes) e uma de intervenção de ensino (diferentes em cada grupo e realizadas por professores distintos). Os aportes teóricos foram o Registro de Representação (Duval, 1995) e a classificação da leitura de dados em tabelas (Wainer, 1992) e gráficos (Curcio, 1989). Os resultados mostraram que os três grupos tiveram ganhos, porém os alunos do GI apresentaram desempenho significativamente superior aos demais grupos, indicando que o ensino de estatística pautado na interdisciplinaridade foi o mais eficaz para a aquisição de conhecimento dos elementos estatísticos.

Palavras-chave: ensino médio; interdisciplinaridade; intervenção de ensino; construção e interpretação de gráficos e tabelas.

Abstract

Statistics education in basic education focused on interdisciplinarity: a comparative study

The present study compares and discusses the learning gains among three groups of students from the 9th grade who had contact with some statistics elementary concepts through Math, Geography and applied Math classes. It was carried out in a public school in São Paulo and had three phases: two diagnostic phases (pre and post tests) and a learning intervention (different in each group and with distinct teachers). The theoretical approach was the registrations representation (Duval, 1995), the data reading (Wainer, 1992) and graphics (Curcio, 1989). The results showed gains in the three groups, however, the applied math students had a superior gain in comparison to the other groups what is an indicator that statistics education based on interdisciplinarity is more effective to the acquisition of statistical elements.

Keywords: high school; interdisciplinarity; learning intervention; graphics and tables interpretation.

Introdução

É inegável a importância que os gráficos estatísticos assumiram nas últimas décadas, nas mais variadas áreas do conhecimento. Quando presentes em livros, revistas e jornais, os gráficos facilitam o entendimento da informação para a maioria das pessoas.

Além de serem utilizados como meio rápido e fácil de comunicação, os gráficos estatísticos também são úteis na busca de padrões de comportamento e relações entre variáveis, na descoberta de novos fenômenos, na aceitação ou rejeição de hipóteses, etc.

Duval (1995) enfatiza que o domínio da compreensão e análise de informações apresentadas em gráficos e tabelas pressupõe o também domínio de construção desses dois tipos de representação, pois isso implica o desenvolvimento da capacidade de interpretação. No entanto, na maioria das vezes, o cidadão comum não tem esse conhecimento da construção, podendo ser facilmente enganado ao observar um gráfico não apropriado à situação ou mesmo construído de maneira incorreta, o que lhe passará uma imagem errônea da informação.

A partir dessa preocupação, decidimos investigar como se dá o ensino de Estatística aos alunos da educação básica, pois a escola tem responsabilidade na formação desses cidadãos, e ela é, por excelência, o lugar para a aprendizagem de tal conteúdo.

Observamos que a inserção do ensino de Estatística na educação básica brasileira é algo recente, já que, em nível estadual, ela só passou a integrar, ainda que de maneira tímida, as propostas curriculares do ensino do Estado de São Paulo a partir da década de 1980. Em nível federal, a Estatística passou a fazer parte do currículo ainda mais tarde, apenas em 1997, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para a disciplina de Matemática, os PCN (Brasil, 1998) agrupam os conteúdos em quatro grandes blocos, sendo um deles intitulado de Tratamento da Informação (TI). Este engloba os conteúdos conceituais e procedimentais de Estatística, Análise Combinatória e Probabilidade, iniciando já no 1º ciclo (1ª e 2ª séries) do ensino fundamental e se fazendo presente em todas as séries subsequentes, até o último ano do ensino médio. Tal presença é uma demonstração da preocupação do sistema educacional brasileiro com o letramento estatístico de seu cidadão.

Segundo Gal (2002), ser letrado estatisticamente é ter conhecimentos mínimos de conceitos e ideias estatísticas e saber utilizá-los na solução de problemas enfrentados no seu cotidiano.

Diversos autores que estudam a área de Educação Estatística discutem a importância desse tema no ensino básico. Entre eles, Lopes (2004a) argumenta sobre a importância de o aluno adquirir conhecimentos para interpretar e comparar dados e, ainda, tirar conclusões:

No mundo das informações, no qual estamos inseridos, torna-se cada vez mais "precoce" o acesso do cidadão a questões sociais e econômicas em que tabelas e gráficos sintetizam levantamentos; índices são comparados e analisados para defender ideias. Dessa forma, faz-se necessário que a escola proporcione ao estudante, desde o ensino fundamental, a formação de conceitos que o auxiliem no exercício de sua cidadania. (Lopes, 2004a, p. 2-3).

No que diz respeito ao ensino fundamental e ao ensino médio, os conceitos e procedimentos da Estatística estão relacionados aos da Matemática. Eles, contudo, diferem quanto ao objetivo, pois enquanto os conceitos estatísticos têm o foco em descrever, organizar, resumir e comunicar dados coletados sobre fenômenos das diversas ciências, os da Matemática centram-se no desenvolvimento do raciocínio lógico, por meio dos cálculos necessários para a interpretação e análise dos dados.

Por essa razão, entendemos que quase todas as ciências usam conceitos e procedimentos da Estatística, ou seja, os profissionais de outras ciências aprendem a utilizá-los, muitas vezes, sem ter a preocupação com os aspectos matemáticos ou conceituais subjacentes a eles.

Por outro lado, a partir de depoimentos de inúmeros professores veteranos e de recém-formados, notamos que os cursos de Licenciatura em Matemática costumam trabalhar esses conteúdos estatísticos apenas do ponto de vista de suas disciplinas. Embora reconheçamos que nossa fonte foi empírica e sem base científica, não é sem fundamento, pois costumamos ouvir de dezenas de professores de Matemática que atuam na educação básica que suas licenciaturas contemplaram a disciplina de

Estatística como um ensino em si mesmo. Assim é que, aparentemente, os licenciados em Matemática possuem o arcabouço matemático subjacente aos conteúdos estatísticos, mas não têm uma compreensão de como fazer a interdisciplinaridade utilizando a Estatística a seu favor.

Na perspectiva escolar, para os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999), a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas, mas utilizar os conhecimentos de várias delas para resolver problemas ou compreender fenômenos sob diferentes pontos de vista. Dessa forma, assume a função *instrumental*, recorrendo a um saber diretamente útil e utilizável para responder questões e problemas sociais. Ela é vista, também, como sendo mais um recurso para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas.

As habilidades para descrever e analisar dados, realizar inferências e fazer previsões com base em uma amostra da população, aplicadas a fenômenos naturais e do cotidiano, são funções da Matemática ao estudarmos a Estatística. Segundo os autores dos PCNEM (Brasil, 1999, p. 257), as técnicas e raciocínios que são instrumentos tanto das Ciências da Natureza como das Ciências Humanas mostram como é “importante uma cuidadosa abordagem dos conteúdos de contagem, estatística e probabilidade no ensino médio, ampliando a interface entre o aprendizado da Matemática e das demais ciências e áreas”.

Uma nova proposta curricular para o Estado de São Paulo entrou em vigor em 2008 e restringe o ensino dos conteúdos de Estatística à disciplina de Matemática, fazendo parte do bloco *Tratamento da Informação* nos quatro anos que compõem o 1º ciclo do ensino fundamental. Já nas 5ª e 6ª séries deste nível de ensino e na 3ª série do ensino médio, esse conteúdo aparece com a denominação *Estatística*. Nos outros anos, encontra-se diluído nas disciplinas usuárias desse conteúdo, tais como Geografia, que compõe a área das Ciências Humanas, e também Física, Química e Biologia, disciplinas que formam a área das Ciências da Natureza.

Podemos inferir que existe um pressuposto subjacente nessa diretriz, qual seja, o de que a Estatística é para ser trabalhada interdisciplinarmente. Dessa forma, caberá aos professores, dentro de suas disciplinas, ensinar, sempre que pertinente, as noções de Estatística como ferramentas para a aprendizagem de seus conteúdos.

Nessa direção, Lopes (2004b) enfatiza que a Estatística não está restrita à Matemática, mas se relaciona com assuntos de diversas disciplinas, reforçando seu caráter interdisciplinar. Ainda, segundo essa mesma autora, a escola preparará os alunos para a realidade, possibilitando-lhes fazer conjecturas, formular hipóteses e estabelecer relações, cujos processos são necessários para a resolução de problemas, pois não há sentido trabalhar atividades de ensino que envolvam conceitos estatísticos isolados de uma problemática.

Klein (2007, p. 117), comungando de ideias similares, argumenta que existem grandes motivos para que a educação, nas últimas décadas, esteja voltada à interdisciplinaridade.

O peso da pressão dos problemas sociais, tecnológicos e econômicos tem resultado em uma orientação pragmática em todas as matérias escolares, disciplinas, profissões, na educação geral e nos programas de estudo interdisciplinar. A justificativa mais comum é o argumento do “mundo real”. A vida, segundo esse argumento, é “naturalmente” interdisciplinar, portanto, a educação interdisciplinar reflete o “mundo real” de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional.

Esse autor alega que, ao trabalhar de forma interdisciplinar, os alunos se sentem mais motivados e mais capazes de lidar com questões e problemas complexos. Eles aprendem a ver conexões entre as disciplinas, mostram mais criatividade e atenção e, até mesmo, uma melhora na assimilação de conteúdos.

Batanero (2001, p. 7), outra autora de referência na área, salienta a necessidade de se ter cuidado ao delegar o ensinamento da Estatística para professores de outras ciências (Ciências Sociais, Biologia, Geografia), pois “pode ocasionar conflitos quando as definições ou propriedades apresentadas dos conceitos não coincidem com as contrapartidas na aula de Matemática”. Ela considera inevitável o uso de conhecimentos estatísticos em diversas disciplinas, mas sua preocupação está com a formação dos professores que irão ministrar esse assunto.

Pressupostos teóricos

O suporte teórico que subsidiou nosso estudo adveio da Teoria de Registros de Representação Semiótica, a qual diz respeito à mudança de registro, segundo o olhar de Duval (1995, 2003). Recorremos ainda às classificações propostas por Curcio (1989), para gráfico, e por Wainer (1992), para tabela, quanto aos níveis de leitura de dados realizados por estudantes nesses dois tipos de representação.

O estudo da Matemática constitui um campo privilegiado para a análise das atividades cognitivas, tais como a conceitualização, o raciocínio, a resolução de problemas e a compreensão de textos. Para que a análise ocorra, faz-se necessário o uso de diferentes representações e de expressões, além da linguagem natural ou das imagens (Duval, 1995).

Duval (2003, p. 14) sustenta que a compreensão da atividade matemática “está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação semiótica ao mesmo tempo, ou na possibilidade de trocas em todo momento de registro de representação”.

Segundo a Teoria dos Registros de Representação, entendemos que, ao deparar-se com uma atividade estatística na qual os dados estão explicitados mediante uma tabela, o aluno terá uma compreensão satisfatória se for capaz de mobilizar esses dados representando-os por meio de um gráfico, ou, se apresentados em um gráfico, representando-os por meio de uma tabela.

Duval (1995) refere que, do ponto de vista cognitivo, é a atividade de conversão que aparece como a atividade de transformação representacional fundamental, aquela que conduz aos mecanismos subjacentes à compreensão. Saber articular registros constitui uma condição de acesso ao entendimento matemático.

Assim é que, se solicitamos aos alunos que façam mudança de registro ou mobilizem simultaneamente dois registros e eles não conseguem fazê-lo, podemos observar os seus fracassos ou bloqueios. Acreditamos que isso ocorre quando o estudante se mostra capaz de manusear os objetos (matemáticos) por meio de um único registro, não reconhecendo o mesmo objeto matemático em duas representações diferentes. Do ponto de vista do processo de aprendizagem desse estudante, tal limitação trará como consequência outra limitação, qual seja a incapacidade em utilizar os conhecimentos já adquiridos para obter novos conhecimentos matemáticos, bem como a capacidade de compreensão e da própria aprendizagem.

Com vista a oferecer uma visão global dos dados apresentados, precisamos, primeiramente, agrupá-los e identificar suas variáveis, para que possamos montar uma tabela para representá-los.

Novaes e Coutinho (2008) consideram *tabela* como uma forma de organizar os dados coletados para uma pesquisa, em que cada linha corresponde a um sujeito da pesquisa e cada coluna, a uma característica observada.

Quanto aos dados contidos em uma tabela, podemos classificar o nível de leitura que estamos realizando. Assim, verificamos qual o conhecimento a respeito da leitura de dados obtidos por meio de uma tabela que nossos alunos têm adquirido ao longo dos anos escolares.

Utilizaremos a classificação proposta por Wainer (1992) para medir o nível de leitura de dados constantes de tabelas em que um indivíduo se encontra. São eles:

Nível básico – nível em que as questões somente extraem da tabela os dados que estão explícitos.

Nível intermediário – é o nível em que as questões exigem a interpolação ou a percepção da relação existente entre os dados de uma tabela.

Nível avançado – é o nível em que as questões abordam um maior entendimento das estruturas dos dados em sua totalidade, comparando tendências, analisando questões implícitas e privilegiando a visão global da tabela.

Wainer (1992) considera que, do ponto de vista da construção, é comum encontrar tabelas “pobres” que contemplam no máximo cinco questões e, geralmente, só exploram o nível básico. O autor ainda argumenta que o nível de dificuldade exigido em questões criadas com base em uma tabela se refere, no geral, à manipulação algébrica dos valores constantes em lugar do aprofundamento do nível de inferência.

Em relação aos gráficos, eles também têm uma importância muito grande nos diversos meios de comunicação, pois são tidos como apresentação de dados de fácil leitura e visualmente agradáveis. Os gráficos têm a característica de poder representar grande quantidade de informações em pouco espaço. Entre outras qualidades, podemos ainda dizer que são poderosos instrumentos a serviço das informações.

Ao pensar na leitura de gráficos e na grande presença destes nos livros didáticos, concluímos que o ensino desse tipo de representação, quanto à sua construção e leitura, exerce um papel importante na instrução formal do aluno.

Para amparar a compreensão da leitura de gráficos, buscamos em Curcio (1989) os níveis que considera importantes. São eles:

Leitura dos dados – leitura de dados explícitos, exigindo um nível cognitivo de compreensão muito baixo.

Leitura entre os dados – exige a habilidade de comparar quantidades e inclui a interpretação e a integração dos dados no gráfico. Requer um grau de inferência lógica necessária para que haja uma resposta coerente à questão.

Leitura além dos dados – requer uma predição ou inferência com base nos dados, informação que não é explícita ou implicitamente apresentada no gráfico.

Com essas ideias teóricas em mente, construímos nosso estudo, o qual se encontra descrito na seção a seguir.

O estudo

Nosso estudo teve como objetivo comparar os ganhos de aprendizagem entre três grupos distintos de alunos da 1ª série do ensino médio que tiveram contato com conceitos elementares da Estatística (construção de gráficos e tabelas e leitura e interpretação de dados) por meio das aulas de Geografia (GG), de Matemática (GM) e de aulas aplicadas de forma interdisciplinar (GI). Para efeito de controle dessas aulas, ficaram previamente acertados os conteúdos estatísticos que todos os três professores trabalhariam em suas aulas e o número de aulas dedicadas a cada grupo.

Ao realizarmos esse estudo com as três turmas, queríamos comparar o conhecimento adquirido pelos alunos, quanto à aprendizagem de noções da Estatística, a partir das intervenções de ensino de um professor da disciplina de Geografia e de dois professores da disciplina de Matemática. Um desses professores de Matemática tratou o assunto de forma interdisciplinar, enquanto o outro não.

Dessa forma, o estudo utilizou três grupos de 35 alunos cada, que cursam a 1ª série do ensino médio regular de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo e cujas idades estão entre 15 e 17 anos.

Dividimos nosso estudo em três etapas: a primeira constou de um questionário (pré-teste), aplicado nos três grupos, contendo questões abertas no que diz respeito à construção de tabelas e gráficos e à leitura e interpretação de dados apresentados nesses dois tipos de representação. O objetivo dessa etapa era verificar o desempenho dos grupos no que se refere ao conhecimento prévio de Estatística, uma vez que, supostamente, essas noções já foram trabalhadas no ensino fundamental. Na segunda etapa, iniciada 15 dias após a primeira, ocorreu a intervenção de ensino em cada um dos grupos – os professores ministraram noções básicas de Estatística em seis encontros de duas horas/aula cada durante seis semanas. Por fim, na terceira etapa, realizada 15 dias após o término da segunda, reaplicamos o questionário (pós-teste), idêntico ao da primeira etapa, porém com a ordem das questões trocada, nos três grupos. O objetivo dessa última etapa foi avaliar, em termos de aprendizagem, as três intervenções de ensino.

Para atender aos objetivos deste artigo, analisaremos apenas os resultados apresentados pelos alunos dos três grupos em quatro das sete questões dos instrumentos diagnósticos (pré e pós-testes), as quais envolveram oito itens. As questões 1 e 6 disseram respeito à construção (mudança de registro de tabela para gráfico e de gráfico para tabela, respectivamente); os itens 2A e 5A envolveram a leitura de dados globais (comparação); os itens 2B e 5B trataram da leitura de dados globais (variação); por fim, os itens 2C e 5C abrangeram a leitura de dados pontuais em tabela e gráfico, respectivamente.

Análise dos resultados

Iniciamos a análise apresentando um panorama geral dos três grupos quanto aos seus desempenhos nos pré e pós-testes.

Para maior confiabilidade dos resultados, realizamos vários testes estatísticos com o intuito de comparar os desempenhos apresentados pelos grupos nos dois instrumentos diagnósticos.

A Figura 1 mostra que os três grupos partiram de patamares similares de desempenho. O resultado do teste F (Anova one-way)¹ apontou que não houve diferença estatisticamente significativa nos desempenhos dos três grupos em relação ao pré-teste [$F(2,102) = 2,880$; $p = 0,061$]², e chegaram a patamares superiores no pós-teste.

Quanto ao crescimento dos grupos do pré para o pós-teste, o teste t de Student apontou que todos apresentaram crescimento em seus desempenhos, indicando ainda que o maior desses crescimentos aconteceu no GI [$t(35) = -6,070$; $p = 0,000$]. Por fim, ao compararmos os grupos no pós-teste, o GI apresentou desempenho estatisticamente superior aos dos outros dois grupos [$F(2,102) = 11,007$; $p = 0,000$]. Esse resultado indica que a intervenção de ensino pautada nos moldes da interdisciplinaridade se mostrou mais eficaz que as outras duas.

¹ O teste F (Anova one-way, mais conhecida como Análise de Variância) tem por objetivo testar a igualdade de três ou mais médias de amostras independentes.

² Resultado do teste F aplicado, em que apresentamos os graus de liberdade, o valor do teste e o p-valor.

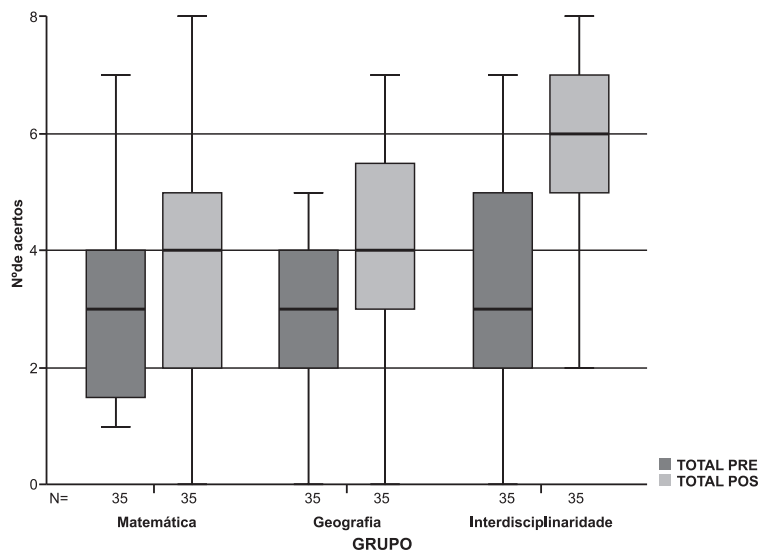


Figura 1 – Resultado dos grupos no pré e pós-teste

O panorama geral dos desempenhos dos grupos, contudo, não permite que identifiquemos onde e como essa diferença a favor do GI se fez presente. Assim, partimos para analisar os resultados no pós-teste segundo os acertos dos grupos em cada questão, procedendo com a comparação entre questões equivalentes por ação requerida (construção ou leitura e interpretação) nos diferentes elementos estatísticos estudados (gráfico e tabela), dando destaque ao Grupo da Interdisciplinaridade (GI), já que foi este que teve o melhor desempenho no instrumento diagnóstico final (pós-teste).

A Figura 2 apresenta os resultados das quatro questões discutidas neste artigo, por grupo.

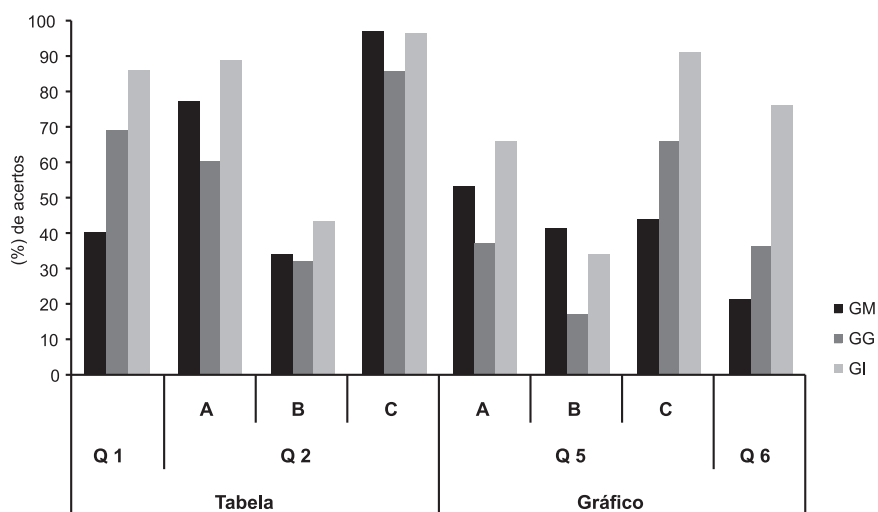


Figura 2 – Porcentagem de acertos das questões por grupo

Observamos que a média maior de acertos em sete dos oito itens foi dos alunos do GI, o que confirma que o desempenho desse grupo foi realmente o melhor. Esse resultado nos permite inferir que a intervenção de ensino, quanto às noções de Estatística pautadas nos moldes da interdisciplinaridade, leva os alunos a um sucesso na aquisição do conhecimento, independentemente do elemento estatístico estudado e da ação requerida.

Notamos, ainda, que os três grupos se saíram melhor nas questões cujos dados foram apresentados em tabela (Q1 e Q2) do que naquelas expostas em gráficos, independentemente da ação requerida (construção ou leitura e interpretação). Em relação aos itens 2B e 5B, que dizem respeito à leitura de dados globais (variação), o resultado foi aquém do esperado nos três grupos, o que denota que as intervenções de ensino não foram suficientes para aquisição de tal conhecimento.

Apresentamos a seguir as questões envolvidas nesse estudo com uma análise mais detalhada dos resultados.

A Figura 3 expõe as questões 1 e 6, que envolveram construção (de gráfico e tabela) e abordaram assuntos de Geografia e de Biologia, respectivamente.

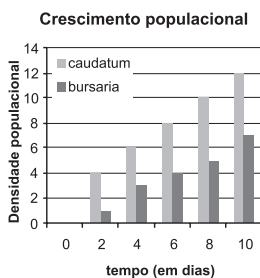
Atividade 1: Nos últimos anos, o Brasil aumentou suas relações comerciais com alguns países. A tabela a seguir apresenta alguns de seus principais parceiros comerciais, tanto na exportação quanto na importação, em relação a sua porcentagem de aumento nessas relações.

Aumento(%) da exportação e importação no Brasil. Represente graficamente os dados da tabela ao lado.

PAÍS	EXPORTAÇÃO (%)	IMPORTAÇÃO (%)
Alemanha	10	5
Argentina	20	10
França	15	20
China	5	35
Japão	10	25

Fonte: Dados fictícios. Adaptação do livro: Moreira e Sene. Geografia do Ensino Médio, Ed. Scipione, 2007.

Atividade 6: O gráfico abaixo refere-se ao crescimento de populações de duas espécies de paramecios: *Paramecium caudatum* e *paramecium bursaria*, na ausência de competição por recursos do meio quando elas compartilham o mesmo espaço.



Fonte: Laurence, J.-Biologia do Ensino Médio, Vol. Único, Ed.Nova geração, 2007.

Represente os dados apresentados no gráfico em uma tabela.

Figura 3 – Questões 1 e 6 dos instrumentos diagnósticos

Quanto aos acertos da questão 1, os resultados apontaram uma diferença estatisticamente significativa no desempenho dos alunos do GG e do GI para o GM [$F(2,98) = 8,780; p = 0,000$]. Encontramos, portanto, nesses dois grupos (GG e GI) um ganho significativo em relação à mudança de registro de tabela para gráfico. Uma possível explicação para esse bom desempenho nos dois grupos foi o fato de que a questão explorou um assunto de Geografia, facilitando o entendimento para os alunos do GG e, no caso do GI, porque a intervenção feita nesse grupo foi de forma interdisciplinar.

Entendendo que a mudança de registro (Duvall, 1995) é importante para maior compreensão dos dados estatísticos contidos nas diversas

representações, inferimos que os alunos do GG e do GI adquiriram maior conhecimento estatístico do que os do GM.

Já na questão 6, o teste F apontou homogeneidade entre o GM e o GG, ficando o GI superiormente separado deles [$F(2,97) = 13,795$; $p = 0,000$]. Tais resultados indicaram, novamente, que o GI teve um ganho significativo com a intervenção de ensino, pautada nos moldes da interdisciplinaridade, no que diz respeito à mudança de registro (agora de gráfico para tabela). Em resumo, a maioria dos alunos do GM teve pouco ganho na aprendizagem quanto à mudança de registro, seja de tabela para gráfico ou vice-versa; já a maior parte dos alunos do GG mostrou-se competente para fazer tal mudança apenas em uma direção (tabela para gráfico), e a maioria dos alunos do GI foi capaz de mudar de registro nas duas direções.

Hipotetizamos que o resultado encontrado no GM e no GG se deveu ao fato de existir pouca (ou nenhuma) preocupação, por parte dos professores desses grupos, com a apropriação de um conhecimento construído por meio de uma mudança de registro. De fato, Duval (1995) defende que essa apropriação envolve a mobilização de, pelo menos, dois registros.

Considerando apenas o GI, comparamos os resultados encontrados nas questões 1 e 6, por se tratarem da mudança de registro de tabela para gráfico e vice-versa.

O teste McNemar apontou não existir diferença significativa entre os resultados das questões ($p = 0,289$), indicando que elas eram igualmente fáceis para os alunos, visto que a maioria respondeu corretamente às duas questões que corresponderam à mudança de registro, conforme apresenta o Quadro 1. Uma vez que esse grupo não teve desempenho satisfatório no pré-teste, podemos atribuir esse bom resultado no pós-teste à intervenção de ensino, a qual ocorreu de forma interdisciplinar.

Quadro 1 – Resultado das questões no GI

Questão 1	Questão 6		Total
	errou (0)	acertou (1)	
errou (0)	2	2	4
acertou (1)	6	24	30
Total	8	26	34

Assim, afirmamos que houve um ganho efetivo do GI quanto à Estatística, pois, conforme defende Duval (2003), a mobilização simultânea de, ao menos, dois registros de representação semiótica constitui uma condição de acesso a sua compreensão.

Analisaremos a seguir as questões 2 e 5, apresentadas na Figura 4, cujos assuntos dizem respeito à Biologia e à Geografia, respectivamente. Em ambas eram solicitadas a leitura e a interpretação dos dados (em tabela e gráfico), distribuídos em três itens.

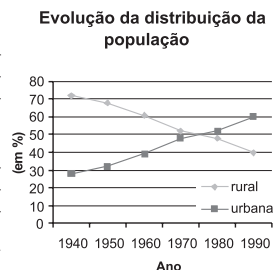
Atividade 2: Esta tabela refere-se ao teor de Ferro e Vitamina C, expressos em mg por 100g da parte comestível de alguns alimentos.

Alimento	Ferro (mg)	Vitamina C (mg)
Abacate	1,4	18
Amendoim	3,8	1
Banana	1,4	9
Cenoura	0,7	8
Mandioca	1,9	31
Goiaba		325

Fonte: FAO, 2001: *Agriculture, alimentation et nutrition en Afrique: manuel à l'intention des professeurs d'agriculture*. Roma.

- a) Compare e informe o que acontece com a quantidade de vitamina C e de ferro nas frutas abacate e banana? _____
- b) Há maior variação na quantidade de ferro ou de vitamina C entre o amendoim e a cenoura? _____
- c) Em qual dos alimentos citados na tabela encontra-se menos quantidade de ferro? _____

Atividade 5: O gráfico a seguir mostra a evolução da população na Região Norte do Brasil, em relação a sua distribuição percentual da população rural e urbana.



Fontes: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil 1999.
IBGE, Censo Demográfico 2000.

- a) Entre que décadas houve um maior crescimento da população urbana, de 1960 para 1970 ou de 1970 para 1980? _____
- b) No período de 1940 à 1990, qual foi a década que ocorreu maior variação, na população urbana? _____
- c) Em que década a população urbana ultrapassou o número de habitantes da população rural? _____

Figura 4 – Questões 2 e 5 dos instrumentos diagnósticos

No que se refere ao acerto geral da questão 2, o teste F apontou que não houve diferença significativa entre os desempenhos do GG e do GM e, ainda, entre o GM e o GI, mas a diferença existe entre o GG e o GI, em favor do GI [$F(2,102) = 3,995; p = 0,021$]. É importante salientar que a questão 2 utiliza o registro de tabela, e isso parece ter favorecido o desempenho do GM. Já com relação ao GI, esse resultado corrobora nossas afirmações anteriores sobre a apropriação dos conhecimentos estatísticos desse grupo após a intervenção de ensino.

Evidenciamos que os percentuais de acerto indicam que os alunos dos três grupos mostraram ter conhecimento necessário para fazer a interpolação entre os dados apresentados em uma tabela (GG = 59%, GM = 69% e GI = 76%). Segundo os estudos de Wainer (1992), isto significa que os grupos se encontram no nível intermediário de leitura de dados em uma tabela (segundo nível), mas o resultado encontrado com os alunos do GI foi superior aos dos outros dois grupos. Porém, é necessário deixar claro que isto é válido apenas no que tange à comparação dos dados, pois na interpretação da variação destes, embora o GI tenha se saído ligeiramente melhor, os três grupos apresentaram desempenho aquém do necessário para serem classificados no segundo nível identificado por Wainer.

Já na questão 5, os resultados apontaram uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos do GM e do GG em relação ao GI, a favor deste último [$F(2,101) = 5,902; p = 0,004$]. De fato, no GG e no GM, a média geral de acertos nessa questão ficou em torno de 50%, enquanto que o GI atingiu 64%.

Concluimos, portanto, que as médias de acertos do GM e do GG foram pouco satisfatórias, enquanto que os alunos do GI atingiram um índice satisfatório que nos permitiu classificá-los no segundo nível de leitura dos dados em gráficos (Curcio, 1989). Isso significa que o GI atingiu o conhecimento necessário para fazer a interpolação entre os dados apresentados em um gráfico, embora seu desempenho na identificação da variação dos dados tenha ficado a desejar no registro tanto de tabela quanto de gráfico.

O Quadro 2 apresenta os resultados do GI nas questões 2 e 5. Podemos inferir que os alunos desse grupo atingiram um nível de desempenho

satisfatório quanto à leitura de dados em tabelas e gráficos, ou seja, eles foram capazes de fazer a interpolação entre os dados, não ficando somente na leitura dos dados explícitos, fazendo uso, portanto, de outros conceitos estatísticos.

Quadro 2 – Resultado das questões no GI

Questão 2	Questão 5		Total
	errou (0)	acertou (1)	
errou (0)	16	9	25
acertou (1)	22	58	80
Total	38	67	105*

*Total correspondente a 35 alunos respondendo 3 itens nas questões.

Um fato importante que devemos considerar é a dificuldade que os alunos encontraram ao realizar a atividade que requer a leitura de dados em gráficos. Se compararmos as médias de acertos da questão 2 com a 5, que requer o mesmo tipo de ação nos elementos estatísticos, podemos inferir que os alunos dos três grupos têm maior facilidade em fazer a leitura e a interpretação de dados quando são apresentados em tabelas. O mesmo ocorreu na mudança de registro, em que encontramos melhor resultado quando a leitura dos dados foi realizada numa tabela (questão 1) para a construção de um gráfico do que ao contrário.

Considerações finais

Após a análise dos resultados dos três grupos, sentimo-nos confortáveis para fazermos algumas afirmações conclusivas. Primeiramente, no que diz respeito à conversão de registros, os alunos do Grupo da Interdisciplinaridade foram os que apresentaram melhor desempenho no assunto estudado, segundo os princípios da teoria de Duval (1995), pois tiveram um índice de acertos satisfatório. Assim, os alunos desse grupo, ao se depararem com uma atividade na qual lhes era solicitado transitar entre mudança de registro de representação, foram os que se saíram melhor entre os três grupos pesquisados. Desse ponto de vista, podemos considerar que eles se apropriaram dos conhecimentos elementares da Estatística, uma vez que sempre que requisitados conseguiram mobilizar os dois registros de representação. O mesmo já não se pode afirmar sobre os alunos do GG, pois só conseguiram tal mobilização em uma direção (da tabela para o gráfico), e muito menos do GM, cuja mobilização não aconteceu em nenhuma das direções.

A segunda conclusão possível diz respeito à leitura e à interpretação dos dados em tabelas e gráficos, segundo os estudos realizados por Wainer (1992) e Curcio (1989). Novamente, os alunos do GI foram os que apresentaram melhor resultado diante de ambas as representações.

Especificamente no trabalho com tabelas, constatamos que, embora o GI tenha se saído melhor do que os outros dois, todos eles se encontram no segundo nível de leitura dos dados. Já ao trabalhar com gráficos, apenas o GI atinge esse nível. E o mais sério é que a maioria dos alunos do GM não chega a atingir nem o primeiro nível proposto nos estudos de Curcio.

Por fim, a terceira conclusão refere-se ao desempenho dos três grupos quanto à capacidade de identificar a variação entre os dados, seja em tabela ou em gráfico. De fato, nenhum dos grupos teve mais do que 39% dos alunos capazes de interpretar corretamente as variações nas duas representações (tabela e gráfico), sendo que isso é mais preocupante no GG, visto que tal capacidade se restringe a menos de um quarto dos alunos.

Nossa conclusão principal é de que o ensino de Estatística pautado nos moldes da interdisciplinaridade é mais eficaz para a aprendizagem de seus conceitos elementares. Explicamos tal conclusão defendendo a ideia de que esta interdisciplinaridade provoca interesse dos alunos pelos assuntos estudados em outras disciplinas escolares no mesmo momento em que esses assuntos facilitam na compreensão dos conceitos estatísticos. É, portanto, uma aprendizagem retroalimentada entre os conceitos advindos de outras disciplinas e os conceitos estatísticos.

Por fim, notamos ao longo da intervenção de ensino do GI que os interesses, motivações e curiosidades dos alunos, advindos da exploração de situações escolares e extraescolares, trouxeram como consequência uma conscientização da importância de se fazer corretamente uma leitura dos dados apresentados em gráficos e tabelas. Eles passaram a entender que para poder inferir suas opiniões sobre o assunto era necessário baseá-las na compreensão estatística dos dados. O fruto de tal conscientização foi o desempenho satisfatório que este grupo apresentou no pós-teste, sendo inclusive significativamente superior aos dos demais grupos.

Referências bibliográficas

BATANERO, Carmen (Ed.). *Training researchers in the use of statistics*. Granada: International Association for Statistical Education e International Statistical Institute, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CURCIO, Frances R. *Developing graph comprehension*. Virginia: National Council of Teachers of Mathematics. ISBN 0-87353-277-5, 1989.

DUVAL, Raymond. *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berna: Peter Lang, 1995.

_____. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org.). *Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-33.

GAL, Iddo. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 109-132.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. Literacia estatística e o Inaf 2002. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil – habilidades matemáticas: reflexões a partir do Inaf 2002*. São Paulo: Global-Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação/ Instituto Paulo Montenegro, 2004b, p. 187-197. Disponível em: <www.iberomat.uji.es/carpeta/posters/148_celi_espasandin_lopes.doc>. Acesso em: 31 ago. 2008.

_____. *O ensino de probabilidade e estatística na escola básica nas dimensões do currículo e da prática pedagógica*. XVI Simpósio Iberoamericano de Enseñanza Matemática. Carpeta/posters/148. Castellón, España, 2004a.

NOVAES, Diva Valério; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. *Estatística para educação profissional*. São Paulo: RBB, 2008.

PAGAN, Maria Adriana. *A interdisciplinaridade como proposta pedagógica para o ensino de Estatística na educação básica*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Matemática*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo, 2008.

WAINER, Howard. Understanding graphs and tables. *Educational Researcher*, v. 21, n. 1, p. 14-23, 1992. Disponível em: <<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/1/14>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

Adriana Pagan, mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é servidora pública da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e atua como professora titular de cargo em uma escola estadual em São Paulo-SP.

dripagan@yahoo.com.br

Sandra Magina, doutora em Educação Matemática pela Universidade de Londres, com pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal, é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e membro do programa de pós-graduação em Educação Matemática da referida Universidade.

sandra@pucsp.br

Recebido em 25 de novembro de 2010.

Aprovado em 29 de setembro de 2011.

Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos

Lucia de Fátima Araujo
Anna Paula de Avelar Brito Lima
Marcelo Câmara dos Santos

Resumo

Investiga as relações entre contrato didático e metacognição na resolução de problemas algébricos, numa classe de 8º ano do ensino fundamental. Evidencia e reflete sobre as rupturas e os efeitos produzidos na negociação do contrato, conforme Guy Brousseau, no âmbito da didática da matemática, analisando sua natureza, as implicações no processo de ensino-aprendizagem, como eles interferem na resolução de problemas algébricos pelos alunos e como influenciam a negociação do contrato e da gestão da relação didática pelo professor.

Palavras-chave: contrato didático; efeitos de contrato; resolução de problemas algébricos.

Abstract

Rupture and the didactic effects of the contract in an algebra problem solving class

The study investigates the relations between didactic contract and metacognition in the algebra problem solving in an 8th grade class of an elementary school. It shows and reflects about the ruptures and the produced effects in the contract negotiation according to Guy Brouseeau, concerning didactics and Math, analyzing its nature, the learning process implications and their interference in the students algebra problem solving as well as in the management of the didactic relation by the teacher.

Keywords: didactic contract; contract effects; algebra problem solving.

Introdução

Ao refletirmos sobre o universo da sala de aula, percebemos que ele é permeado por relações de natureza e complexidade diversas. Os elementos humanos dessa relação são *o professor* e *o aluno*, que assumem papéis distintos e complementares: o professor é aquele que vai organizar situações de ensino para os alunos, os quais, espera-se, vão se apropriar do conhecimento que está em cena no jogo didático. Outro elemento que faz parte dessa relação é o *saber*, que, embora seja um elemento não humano, tem um papel determinante. De uma forma clássica, designamos por *saber* os conhecimentos constitutivos descritos nos programas escolares, considerando que é com este propósito que se desenvolve um projeto de ensino-aprendizagem, em torno do qual se reúnem o professor e os alunos (Jonnaert, Borght, 2003).

Como afirmaram Jonnaert e Borght (2003), o conteúdo, que na Didática da Matemática é o polo do *saber* (Chevallard, Bosch, Gascón, 2001), não pode estar ausente de uma relação didática; é ele quem lhe define a identidade. Além disso, segundo esses autores, a relação didática se institui quando a associação entre dois – professor e aluno – passa a ser entre três: o professor, o aluno e o saber.

O ensino, por sua vez, também é o ensino de um saber. Logo, quem ensina ensina um conteúdo, uma determinada disciplina; assim, ao pensarmos na sala de aula, precisamos olhar para quem ensina, para quem aprende e para o que se ensina (Brito Menezes, 2006).

Portanto, apenas a existência do contexto escolar e das relações em sala de aula não seria suficiente para o estabelecimento de uma situação

didática.¹ O que aparece como realmente essencial é o caráter intencional da situação proposta, o fato de ela vir a ser desenvolvida com o propósito explícito de que o aluno aprenda algo.

Considerando os elementos envolvidos no estabelecimento de uma situação didática, Brousseau (1986) propõe, então, a existência de uma relação triangular – o *Triângulo Didático* – cujos vértices são compostos pelos três elementos centrais: *o professor*, *o aluno* e *o saber*. Esse tripé pode ser analisado de forma triangular, dual ou, ainda, individual.

Analisando a referida triangulação, temos relações que se instituem entre professor-aluno, entre aluno-saber e entre professor-saber, as quais precisam ser compreendidas para que possamos entender o processo de ensino-aprendizagem de um dado conhecimento.

Essa relação criada entre *professor e aluno* – com vista à apropriação do *saber* – tem na sua base regras que determinam quais as responsabilidades de ambos os parceiros na relação didática, responsabilidades que irão definir de que forma serão gerenciadas a negociação de significados e, conseqüentemente, a apropriação do saber. Tais regras constituem o contrato didático (Brousseau, 1986; Chevallard, Bosch, Gascón, 2001).

Para Jonnaert e Borghet (2003), o contrato didático ocupa o lugar central no funcionamento da relação didática; ele é o motor principal, “a turbina”, como dizia Brousseau na sua linguagem metafórica, que define a dinâmica da relação didática. Da mesma forma, Sarrazy (1995) afirmou que a ideia de contrato didático participa dessa dinâmica; ela tem avançado como elemento central das explicações do disfuncionamento da relação didática. Portanto, o estudo do contrato didático é de grande relevância para que possamos compreender os fenômenos que emergem no processo de ensino-aprendizagem na dinâmica da sala de aula.

Aprofundando a noção de contrato didático

No âmbito da reflexão acerca das relações contratuais que envolvem o ensino e a aprendizagem de determinado conteúdo de saber, Chevallard, Bosch e Gascón (2001) observaram que o ambiente escolar é por natureza contratual. Para esses autores, podemos falar de um contrato escolar – acordo que se estabelece entre a escola e a sociedade – em que cada instituição de ensino propõe toda uma organização: determinando horários, programas, infraestrutura, etc.

Pode-se falar também do estabelecimento de um contrato pedagógico que visa a ajustar as trocas entre o professor e os alunos, definindo os direitos e deveres recíprocos. A natureza desse tipo de contrato não está ligada a uma disciplina específica, mas às regras que se estabelecem em função do professor e dos alunos. Nesse contrato, ensinar e aprender têm um caráter intransitivo, não se referindo a ensinar e aprender aquele saber específico, como no contrato didático.

Entretanto, quando penetramos na sala de aula, tal organização contratual muda de feição, como assegurou Brito Menezes (2006), e a

¹ Situação didática pode ser definida como o conjunto de relações estabelecidas explícita ou implicitamente entre um aluno ou grupo de alunos, um determinado meio (que abrange eventualmente instrumentos ou objetos) e um sistema educativo (representado pelo professor), com a finalidade de conseguir que esses alunos se apropriem do saber constituído ou em vias de constituição (Brousseau, 1986).

concepção usual de contrato não mais traduz, de forma plena, a relação que se estabelece entre professor e aluno com vista à apropriação do saber escolar. Na sala de aula, essa organização vai se tornando mais implícita e constituindo o que se pode chamar de contrato didático.

Encontramos em Brousseau (1998, p. 61) a seguinte definição de contrato didático:

Uma relação que determina explicitamente, por uma pequena parte, mas, sobretudo, implicitamente, o que cada parceiro, o professor e o aluno, tem a responsabilidade de gerir e pela qual ele será, de uma maneira ou de outra, responsável diante do outro.

Esse autor propõe ainda que o contrato não pode ser completamente explicitado, pois um contrato didático que é totalmente explícito tende ao fracasso. Em particular, as cláusulas da ruptura e o que está em jogo no contrato não podem ser descritos antes. O conhecimento será justamente o que resolverá as crises que surgem das rupturas, e elas não podem ser predefinidas, pois, de acordo com Brousseau (1998, p. 62), “no momento dessas rupturas, tudo se passa como se um contrato implícito ligasse o professor e o aluno”.

Lahanier-Reuter (2007, p. 59) definiu de uma forma geral o contrato didático como “o conjunto das regulações e de seus efeitos, reconstruídos a partir das interações entre professores e alunos, resultantes da situação e ligadas aos objetos de saberes disciplinares colocados em jogo nesta situação”.

Tais regulações e regras são criadas em função das expectativas que cada parceiro tem quanto ao outro, sempre em relação a um saber. O que o professor espera do aluno? E, nessa mesma direção, o que o aluno espera do professor? Num modelo de ensino tradicional, por exemplo, as expectativas giram em torno da ideia de que se espera do professor que transmita o saber (utilizando, sobretudo, a exposição oral e o quadro e giz) e do aluno, que ouça atentamente, registre e reproduza fielmente em momentos de avaliação da aprendizagem o que o professor ensinou, evitando o erro a todo o custo, pois esse é sinônimo de fracasso.

Portanto, tal contrato implica não só em cada parceiro olhar para si próprio e para o seu papel nessa interação, mas, necessariamente, estabelece que *expectativas* um tem em relação ao outro e quais as responsabilidades de cada um na gestão do saber.

Nessa direção, Joannert (1994) propõe que há três elementos essenciais a serem considerados no contrato didático: a ideia de divisão de responsabilidades, a consideração do implícito e a relação assimétrica do professor e do aluno quanto ao saber.

Vale ressaltar que, como não existem duas classes idênticas, não podem também existir dois contratos iguais, e, por isso, não há um “modelo” de contrato didático. Além disso, o contrato evolui, muda, se adapta sem cessar aos caprichos da personalidade sempre instável e imprevisível da classe.

Balacheff (1988) definiu a classe como uma sociedade de hábitos (*société coutumière*), considerando-os como um conjunto de práticas,

ações e valores estabelecidos pelo uso e que permanecem relativamente presentes nos sistemas escolares. São, portanto, os hábitos de cada classe que vão determinar uma série de regras, sempre implícitas, de funcionamento do grupo (Jonnaert, 1994; Pais, 2001).

Avançando um pouco mais nessa análise, podemos perceber que o contrato didático traz as marcas das relações humanas sobre as relações didáticas, e, portanto, cada professor trará no seu contrato didático as marcas das suas concepções: do que é ensinar, de como se aprende, sobre as estratégias que o aluno deve utilizar para resolver os problemas, etc. Mesmo que o mestre não tenha consciência dessas concepções, elas se revelarão nas suas atitudes em sala de aula, nos sentidos atribuídos às situações e nas suas exigências habituais sobre uma situação particular. A esse respeito, afirma Sarrazy (1995, p. 5): "O contrato didático aparece como o produto de um modo específico de comunicação didática (ligada à epistemologia do professor), instaurando uma relação singular do aluno ao saber matemático e à situação didática."

É importante esclarecer que o contrato didático envolve uma grande quantidade de conceitos referentes às situações didáticas, como também o próprio conceito de contrato didático tem sofrido, desde seu surgimento até os dias atuais, influências das várias correntes filosóficas e epistemologias em voga desde então.

Não temos aqui o objetivo de estabelecer um inventário exaustivo dos diversos usos do conceito de contrato didático, mas de introduzir sua dinâmica interna para compreender melhor os fenômenos aqui estudados. Esse será o nosso próximo ponto de reflexão.

A dinâmica interna do contrato didático

O contrato didático não existe fora do contexto de uma relação didática, a qual é constituída de uma série de relações sociais, por ele organizadas dentro de um espaço temporal determinado, entre um professor, os alunos e um objeto preciso de ensino e de aprendizagem. O contrato didático gera essas relações sociais particulares, que se colocam em tensão por uma série de rupturas necessárias para permitir a cada uma das partes, professor e alunos, modificar sem cessar sua relação saber. A aprendizagem escolar é sempre fruto dessas rupturas.

A relação didática é caracterizada por relações assimétricas ao saber, e é na existência dessa assimetria que a relação didática encontra sua razão de ser. Longe de condená-las, o contrato didático faz gerar, progredir e evoluir essas assimetrias. Se no início da atividade o professor detém as "chaves" do saber, o aluno, no fim da aprendizagem, deve ter modificado essa relação com o conhecimento; caso contrário, ele não terá aprendido. Dessa forma, a função principal da relação didática é de permitir ao aluno mudar sua relação inicial ao saber.

É fundamental refletir aqui que nem toda relação didática se estabelece da mesma maneira. Em função disso, Pais (2001) apresenta

três exemplos de contratos didáticos sugeridos por Brousseau, enfatizando as diferentes posturas do professor diante do aluno e da valorização do saber matemático.

No primeiro exemplo, a ênfase é colocada na importância do conteúdo, e a relação professor-aluno reflete essa importância na medida em que o docente se considera com o monopólio do conhecimento e o aluno não sabe nada do que ele vai ensinar. Nesse modelo, as regras do contrato didático são caracterizadas pela predominância de um rígido controle dessa relação, exercido por meio do próprio saber.

No segundo, a ênfase é atribuída mais ao relacionamento entre o aluno e o saber, apenas com um pequeno acompanhamento do professor. Essa postura é a manifestação de uma educação não diretiva, em que não há um efetivo controle do processo de ensino-aprendizagem e a intervenção do professor é mínima, já que cada aluno escolhe livremente sua trajetória, como se a aprendizagem do saber escolar fosse espontânea.

Já no terceiro há também uma forte ênfase no relacionamento do aluno com o saber, mas o professor tenta estabelecer um nível de intervenção bem mais compromissado que no segundo exemplo. Nesse caso, a aprendizagem é considerada tanto em sua dimensão individual quanto em situações envolvendo pequenos grupos ou a classe como um todo. Em tal modelo, o professor não é considerado mais a fonte de conhecimento, como no primeiro exemplo. No entanto, o docente exerce a sua função de acompanhar o processo de aprendizagem, pois é ele quem planeja as situações didáticas, buscando situações desafiadoras adequadas ao nível intelectual do aluno.

Isso, como era de se esperar, confere ao professor um poder indiscutível nessa relação didática; ele não abre mão da sua função docente de mediador do processo de aprendizagem, entretanto, neste percurso, o aluno vai estabelecendo uma relação mais próxima ao saber. Esse último tipo de contrato aponta para uma maior valorização da resolução de problemas, fazendo com que o aluno seja levado a atuar ativamente na elaboração dos conceitos matemáticos.

Ainda no âmbito das reflexões sobre o contrato didático, Sarrazy (1995) levanta uma questão sobre a modificação da relação inicial do aluno ao saber. Para esse autor, quanto mais se coloca para o discente as explicações específicas acerca das regras do contrato – por exemplo, durante a atividade de resolução de problemas – e quanto mais o professor explicita ao aluno o que é esperado dele, menos a aprendizagem tem a possibilidade de acontecer. Segundo Sarrazy, nesse contexto, a situação-problema deixa de ser problemática, já que o aluno sabe o que o professor espera que ele faça.

Dessa forma, a aprendizagem não é mais considerada como o resultado da satisfação das exigências, mesmo implícitas, do contrato didático, mas provém, ao contrário, de uma ruptura dele: “De fato, a aprendizagem vai repousar não sobre o funcionamento do contrato, mas sobre suas rupturas.” (Sarrazy, 1995, p. 6).

Vale ressaltar que, muitas vezes, é a ruptura do contrato didático que mais favorece o seu estudo, considerando-se que, quando ele é rompido,

em geral, “fala-se” algo a respeito dela. Nesse momento, é preciso que o contrato seja revisto e renegociado. Tal renegociação deve implicar uma avaliação e novo direcionamento da prática pedagógica.

Para Jonnaert e Borght (2003), a ruptura didática do contrato tem lugar a partir de uma situação paradoxal, no momento em que um dos parceiros é confrontado com sua própria relação ao saber. Segundo os autores, isso acontece em situações de resolução de problemas, uma vez que o aluno se depara com um obstáculo no seu caminho que só pode ser superado a partir dessa resolução. E, nesse processo, as rupturas são fundamentais para a construção do conhecimento pelo aluno.

Brousseau (1986) corrobora com essa ideia, ao refletir que o mais importante não é tentar explicitar a totalidade das regras que constituem o contrato didático, mas sim delinear alguns de seus possíveis pontos de rupturas.

Para descrever a passagem do “dever de ensinar” ao “dever de aprender”, Brousseau (1986) utiliza um conhecido termo jurídico: a devolução. A devolução didática é um ato voluntário no qual o professor coloca o aluno numa situação em que ele deve assumir a sua própria aprendizagem, ou seja, o estudante deve esperar executar o jogo da devolução didática no interior da relação didática, mas ignora os momentos escolhidos pelo professor para provocar essas devoluções. O aluno também pode desejar uma contradevolução; assim, o contrato didático é um jogo de rupturas (devolução *versus* contradevolução) que faz evocar as relações ao saber do estudante. É por essa dialética que os alunos e o professor criam o dinamismo do contrato didático (Jonnaert, Borght, 2003).

É importante enfatizar que, para que haja essa dinâmica de rupturas didáticas – devolução, contradevolução –, é necessário que exista por parte do professor o projeto de ensinar e que ele encontre seu “corolário” no projeto do aluno, ou seja, de aprender o que o docente ensina.

Ainda a propósito da dialética devolução *versus* contradevolução, como afirmaram Jonnaert e Borght (2003), o contrato didático propõe bem mais do que uma simples regra que rege a relação didática: uma filosofia de aprendizagem que se localiza dentro do projeto de ensino e de aprendizagem e mostra que o segundo é o corolário do primeiro, desde que os alunos e o professor tenham aceitado participar do jogo.

Vale ressaltar que os estudantes e o professor precisam sentir a eficácia do contrato didático. Segundo Mercier (2005), isso vai pesar sobre as decisões do docente desde o primeiro momento de uma relação didática, porque ele deve mostrar não somente o saber que os alunos devem aprender, mas também que eles aprenderam esse saber; ou seja, o professor deve propor uma tarefa que os alunos consigam realizar, mas que, ao mesmo tempo, pareça nova, para mostrar que eles aprenderam o que ele ensinou.

Colocado em termos práticos, o docente deseja que seus alunos tenham sucesso, e isso pode levá-lo a facilitar a tarefa de diferentes maneiras, gerando, muitas vezes, práticas pedagógicas frequentemente inevitáveis no funcionamento da classe designadas como efeitos do

contrato. Segundo os estudiosos da didática, esses efeitos são verdadeiras rupturas do contrato, já que impedem a autêntica aprendizagem, como propõe o contrato didático.

Inicialmente podemos citar *o efeito Pigmalião*, apontado pelos psicólogos educacionais como *o fenômeno de expectativas*. Brito Menezes (2006) discute que, para Brousseau, esse não seria propriamente um efeito perverso, já que diz respeito a um fenômeno que não se pode evitar quando da instituição de um contrato didático, uma vez que a questão da *expectativa* de um parceiro em relação ao outro é um dos elementos centrais desse contrato.

Destacaremos de maneira sucinta, a seguir, os principais efeitos (perversos) analisados por Brousseau (1986) na sua proposição teórica.

Os efeitos do contrato didático

Os principais efeitos analisados por Brousseau (1986) são:

1 – *O efeito Topázio*, ou o controle da incertitude: é assim denominado porque faz referência a uma cena célebre da peça *Topázio*, de Marcel Pagnol, cuja passagem diz respeito a um ditado que o professor Topázio faz com um aluno fraco. Nesse ditado, na tentativa de que o discente não cometa erros grosseiros e possa acertar a grafia das palavras, ele, sutilmente, sugere a resposta ao aluno, que compreende os “códigos” e “sinais” do professor e escreve as palavras de forma correta, entretanto, sem a compreensão ortográfica do que faz, mas simplesmente pelas pistas dadas pelo professor.

Esse efeito é bem característico de situações de ensino em que o docente propõe um problema ao aluno, mas, vendo-o em dificuldade, se precipita, fornecendo a resposta.

2 – *O efeito Jourdain*, ou o mal-entendido fundamental: esse efeito, que pode ser entendido como uma variação do *efeito Topázio*, é assim denominado por fazer referência à cena de uma comédia-*ballet* de Molière, que envolve Jourdain e um professor de filosofia. Em virtude do reconhecimento do fracasso iminente do ensino e da não aprendizagem do aluno, o professor atribui a conhecimentos cotidianos do aluno aplicados a situações específicas o *status* de conhecimentos científicos. Em termos de sala de aula, nesse efeito, um comportamento banal do aluno é interpretado pelo professor como manifestação de um grande saber, e isso termina por desviar a aprendizagem do conhecimento visado.

3 – *O deslize metacognitivo*: no iminente fracasso de uma atividade de ensino-aprendizagem, o professor pode tomar suas próprias explicações e seus meios heurísticos como objeto de estudo, no lugar do verdadeiro conhecimento matemático. Enquanto no *efeito Jourdain* o conhecimento

cotidiano do aluno é tomado como conhecimento científico, no *deslize metacognitivo* os próprios conhecimentos do professor tomam o lugar do saber.

4 – O *uso abusivo de analogia*: nesse efeito, o docente tende a substituir o estudo de uma noção complexa pelo de uma analogia. Apesar de ser uma prática natural quando os alunos têm dificuldade na aprendizagem de um determinado conceito – e o professor faz uma analogia com algum conhecimento prévio que o estudante possa ter –, o uso abusivo dessa técnica pode levar o aluno a uma visão limitada do conceito estudado.

Um exemplo típico de analogia no estudo da álgebra escolar é a utilização, pelo professor, da ideia da balança para explicar a equação de primeiro grau. Brito Menezes (2006) discute que, muitas vezes, a balança se converte em uma metáfora inadequada, quando se faz uma utilização “abusiva” dela, no sentido de reduzir uma equação algébrica de primeiro grau a uma balança de dois pratos – ela não serve de analogia, por exemplo, para equações em que apareçam valores negativos, uma vez que não se pode falar em pesagem de quantidades negativas de alguma coisa. Esse efeito, assim como os outros, também culmina por banalizar o saber científico e escolar.

Queremos, por fim, destacar que esses efeitos provocam rupturas no contrato didático. Entretanto, tais rupturas não são aquelas necessárias, muitas vezes, ao aprendizado, pelo fato de que os efeitos são uma distorção na relação professor-aluno-saber – por isso Brousseau os chamou de efeitos perversos do contrato didático.

O olhar que nos propomos lançar sobre os dados do estudo vai na direção, como sugerimos desde o início, de analisar as rupturas e os efeitos do contrato didático na resolução de problemas algébricos. É sobre essa questão que nos debruçaremos a partir de agora.

A pesquisa

Nessa pesquisa, analisamos os efeitos do contrato didático envolvendo um professor de Matemática e seus respectivos alunos (uma turma de 8º ano de uma escola da rede particular de ensino da cidade do Recife) na resolução de problemas algébricos a partir das interações discursivas em sala de aula.

Para Câmara dos Santos (1997), a análise do discurso do professor em situação didática pode fornecer os elementos necessários à investigação do contrato didático. Segundo o referido autor, o discurso “captura” os elementos do contrato.

Selecionamos episódios de uma aula em que o professor corrigiu uma ficha de problemas de álgebra (os alunos tinham resolvido a ficha na aula anterior). A lista de problemas (Araújo, 2009) foi entregue ao docente pelos

pesquisadores, solicitando a sua aplicação. Foi combinado com ele que os alunos não deveriam saber a procedência dos problemas, ou seja, a ficha foi aplicada em sala de aula como um exercício proposto pelo professor, para não comprometer o investimento dos alunos nessa atividade.

A escolha desses problemas foi em função do objetivo de provocar uma ruptura do contrato didático, pois se tratava de problemas diferentes dos modelos que esses alunos estavam acostumados a responder, isto é, não faziam parte do contrato didático dessa sala de aula investigada.

Focaremos nossa análise na correção, feita pelo professor, do seguinte problema:

“Em São Paulo tenho um sobrinho a menos que em Recife. Gastei R\$ 200,00 na compra de presentes para os sobrinhos do Recife e R\$ 120,00 para os de São Paulo. Com isso todos os meus sobrinhos receberam presentes de mesmo valor. Quantos sobrinhos tenho em São Paulo? E no Recife?”

A seguir, apresentamos a resolução do problema feita no quadro pelo professor:

Gasto (R\$ 200,00) – Recife: $x + 1$ sobrinhos

Gasto (R\$ 120,00) – SP: x sobrinhos

$$200x = 120(x + 1)$$

$$200x = 120x + 120$$

$$200x - 120x = 120$$

$$80x = 120$$

$$x = 120/80$$

$$x = 1,5 \text{ (sobrinhos de São Paulo)}$$

$$1,5 + 1 = 2,5 \text{ (sobrinhos de Recife)}$$

Como constatamos na resolução, esse é um problema possível de resolver pelos procedimentos matemáticos, mas que apresenta um resultado inadequado do ponto de vista da questão solicitada, pois a resposta final (1,5 sobrinho – São Paulo e 2,5 sobrinhos – Recife) não existe na realidade. Problemas desse tipo não são comuns nas salas de aula de Matemática, já que os professores trabalham com problemas cujo resultado faça sentido e responda à questão solicitada, e não com problemas sem solução ou com solução inadequada.

Na correção, observamos que o professor e os alunos discutem sobre o problema e não conseguem chegar a um consenso, como visualizamos nos episódios apresentados a seguir. Os discentes se apresentaram bastante inquietos, falando o tempo todo que o professor errou nos valores dos presentes, já o docente tenta direcionar os alunos para primeiro resolverem o problema como faziam habitualmente durante as aulas de resolução. Isso demonstra que o nosso objetivo foi alcançado: o contrato foi rompido.

Podemos também, a partir dessa ruptura, perceber mais claramente alguns efeitos do contrato didático instituído nessa classe, como no seguinte episódio:

EPISÓDIO 1

Prof.: Questão de número 3, pode ler M. Enquanto ela lê, eu quero todo mundo acompanhando, certo?

Aluna M: "Em São Paulo..."

Prof.: Ok, vamos aos dados. M, quanto foi gasto com os presentes em Recife?

Alguns alunos: 200,00.

Prof.: E para os de São Paulo?

Aluno A: 120,00.

Prof.: Pronto, vou anotar aqui.

(E começa a escrever no quadro): Gastei....

Alguns alunos interrompem dizendo: Está errado!

Prof.: Está errado? (começa a ler o problema: "Gastei 200,00 reais na compra...").

Aluno: Ou muda o número de...

Aluno I: Está errada a formulação da pergunta.

Prof.: Não estou entendendo.

Aluno: É assim, um sobrinho a menos...

Prof.: Ah, você já está querendo resolver, eu falei errado alguma coisa?

Aluno I: Eu estou querendo dizer assim: a questão está errada!

Prof.: Calma, a gente nem chegou na questão, eu estou anotando os dados do problema...

(A classe começa a ficar agitada, os alunos discutem em paralelo).

Ao começar com a leitura do problema, o professor buscou, inicialmente, manter o contrato didático estabilizado, como procedia sempre durante a correção: "Questão de número 3, pode ler M. Enquanto ela lê, eu quero todo mundo acompanhando, certo? M, quanto foi gasto com os presentes em Recife?" Ele estabelece a rotina de resolução: "Primeiro escrevemos os dados."

Logo em seguida, os alunos começam a inquietar-se e a falar: "Está errado!", "Está errada a formulação da pergunta", "Eu estou querendo dizer assim: a questão está errada!", "É assim, um sobrinho a menos...", mas o professor contesta: "Calma, a gente nem chegou na questão, eu estou anotando os dados do problema", o que demonstrou que o docente estava em dificuldades para manter estável a situação, revelando com isso indícios do rompimento do contrato.

Em todo esse episódio, vemos claramente o efeito de contrato comumente presente no momento das rupturas: o *fenômeno das expectativas*, ou seja, tanto o professor quanto os alunos vivem um momento de tensão, por se defrontarem com um problema diferente do que eles estavam acostumados a resolver, o que indica o motivo da ruptura do contrato.

Observamos também que ambos parecem ter expectativas diferentes de como tratar essa situação nova: o professor quer resolver de acordo com o contrato estabelecido, esperando dos alunos a participação na resolução, mas os alunos, diferentemente do esperado pelo professor, tentam interferir antes de iniciar a resolução, já que conhecem a resposta (resolveram o problema na aula anterior) e sabem que ela é inadequada; como problemas desse tipo não faziam parte do repertório daquela classe (estavam fora das expectativas dos alunos), eles imaginavam que o professor tinha se enganado com os dados do problema.

A aula continua nessa tentativa de renegociação do contrato: o professor buscando, por meio da representação no quadro, estabilizar o contrato, e os alunos tentando verbalizar que existe algo errado com esse problema.

Selecionamos abaixo um episódio no qual podemos identificar mais uma vez o fenômeno das expectativas, que se manifesta, por exemplo, na fala do aluno B:

EPISÓDIO 2

Aluno B: Veja professor, eu acho que essa fórmula vai ficar meio estranha...

Prof.: Vai ficar estranho, por quê?

Aluno B: Suponha que ele tenha vários sobrinhos.

Igual: $x = 120$ e $x + 1 = 200$?... Seria $x = 120$ e $x + 1 = 200$?

E mais adiante:

São Paulo 120 reais igual a x , Recife $x + 1 = 200$ reais. Então, como pode 120 reais ser igual a x e 200 reais ser $x + 1$?

Prof.: Posso fazer uma pergunta? Você concorda com essa armação que a gente colocou aqui?

Aluno B: Bom, concordar eu concordo, mas eu acho estranho.

Aluno I: Eu estou entendendo, professor. Ele está dizendo assim, a armação x e $x + 1$ está certa, o problema são os valores dos reais.

Prof.: Os valores?

Aluno I: É esse é o problema, porque não tem lógica...

Esse episódio demonstra a existência de um conflito vivido pelo aluno B, que tenta buscar uma resposta satisfatória para o problema. O professor, por sua vez, parece ter dificuldade em lidar com essa situação e tenta convencer o aluno a primeiro resolver o problema, como fazia no contrato já estabelecido antes da ruptura, usando a representação no quadro. Na última fala do professor isto é bem evidente, quando ele leva o aluno a concordar com o que está escrito no quadro. Já a fala do aluno B mostra a dificuldade de aceitar o que o professor diz: "Bom, concordar eu concordo, mas eu acho estranho." Essa fala pode ser assim traduzida: "Como o senhor é o professor eu concordo, mas continuo sem aceitar isso que está sendo colocado no quadro", reconhecendo o poder do professor na relação didática, mas identificando a incoerência relativa ao saber.

Logo em seguida, o aluno I entra em cena com o mesmo discurso do colega B: "Professor ele está dizendo assim, a armação... está certa,

o problema são os valores dos reais.” E continua: “É, esse é o problema, porque não tem lógica...”. Fica evidente, nesse contexto, que os alunos percebem e reagem com estranheza à situação, ou seja, esse tipo de situação fugia às suas *expectativas* e provocava uma ruptura em relação tanto ao aspecto lógico do problema, como pontuado pelo aluno I, quanto ao próprio professor, do qual se espera sempre saber a “boa resposta” do problema. O docente, por sua vez, procura todo o tempo normalizar/ equilibrar o contrato didático preestabelecido recorrendo à representação no quadro, na expectativa de que os alunos possam participar como faziam nas correções dos problemas habituais.

Por fim, no Episódio 3, o professor tenta renegociar o contrato didático, pois para ele o importante era prosseguir com a resolução:

EPISÓDIO 3

Prof.: Então, eu vou guardar uma pergunta. A gente vai prosseguir com a resolução e eu vou guardar essa pergunta, está aqui (faz o gesto de colocar simbolicamente no bolso). Está aqui (mostra o bolso para a turma) e, no final, eu vou tirar essa pergunta do bolso e vou perguntar a vocês... está certo? A gente vai prosseguir com o problema, vamos continuar?

Prof.: Todo mundo concordou, e foram vocês mesmos que me disseram que a quantidade de sobrinhos é essa aqui (aponta para o quadro).

(Professor parte para a resolução, conseguindo estabilizar temporariamente o contrato).

Esse artifício usado pelo professor na tentativa de estabilizar a classe – pelo qual ele tirou o foco da atenção dos alunos das discussões sobre o problema, pela dificuldade que se mostrava em dar continuidade ao processo de ensino – gerou um efeito de contrato conhecido na literatura como escorregamento metacognitivo, desviando os alunos das reflexões sobre o problema para aguardar a “suposta” pergunta colocada no bolso.

Apresentamos no próximo episódio os momentos finais da resolução, nos quais encontramos evidenciados outros efeitos de contrato:

EPISÓDIO 4

Prof.: Vai dar quanto aí?

Alunos: Um e meio!

Prof.: Um e meio? Um sobrinho e meio?

Aluno: Está errado!

Prof.: Eu vou tirar a pergunta do bolso. C, você pode ler mais uma vez o problema, para a gente finalizar?

Aluno C: “Em São Paulo...”

Prof.: A pergunta é: quantos sobrinhos há nas duas cidades? Como é que vocês responderiam esse problema? O problema está corretíssimo, falta agora a resposta!

(Maior agitação entre os alunos).

Prof.: Se você se deparasse com uma situação dessa e achasse 1,5, o que você daria como resposta?

Prof.: Olhem para cá, a gente quando resolveu o problema e encontrou 1,5 e 2,5. Para a pergunta que eu vou fazer agora, quero uma resposta convincente. Eu pergunto: De acordo com o problema, qual é a possibilidade, caso tenha, de encontrar o número de sobrinhos? Caso não, justifique.

Aluna M.: Será que um sobrinho mora em 2 lugares?

Prof.: 1 sobrinho mora em 2 lugares?

Prof.: Se eu tivesse 1 saco de confeitos e distribuisse 5 confeitos para um aluno e meio, o que vocês iriam pensar? O que significa meio?

Alunos: Metade (muita agitação na sala).

Prof.: O que é um aluno e meio?

Prof.: Eu pergunto, têm 7 alunos e meio numa sala de aula?

Alunos: Não!

Prof.: Sim, mas eu estou falando, têm 15 alunos e meio nesta sala?

Prof.: Cadê a resposta? Estou esperando a resposta... (o professor fica ouvindo e parece que busca que alguém diga o que ele quer ouvir). Eu quero que vocês pensem na seguinte situação. Veja o que eu vou falar, presta atenção se essa situação é verdadeira: eu vou comprar 1 carro e meio. É verdadeira ou falsa?

Alunos: É falsa.

Prof.: Preste atenção, eu vou escolher na sala 1 aluno e meio? Eu quero sério agora! (alunos discutem entre si, professor ouve um e outro, procurando ouvir alguma coisa...)

Prof.: Olhem para cá, esse número 1,5 representa o quê?

Alunos: Os sobrinhos.

Prof.: Aí, eu pergunto: como é que vocês dariam a resposta sabendo que você encontrou 1 sobrinho e meio, como você daria a resposta?

(Alguém fala lá atrás).

Prof.: Muito bem, L, até que enfim chegou à resposta. Diga alto, por favor.

Aluno L: Não é possível realizar.

Prof.: Por que não é possível realizar?

Aluno L: Porque não têm dados suficientes.

(Professor começa a escrever no quadro):

Não é possível encontrar o n° de sobrinhos!

Nesse último episódio, a tentativa do professor de estabilizar a classe após a resolução levou-o a agir como no contrato preestabelecido, partindo da leitura do problema e propondo questões a fim de obter a resposta esperada.

Como os alunos pareciam não chegar à solução do problema, o professor procurou, cada vez mais, conduzir as questões para a resposta esperada, dando algumas pistas, como pudemos observar nesse episódio, e ele também monopolizou a fala, fazendo uma sucessão de reflexões, para que os alunos, por meio delas, chegassem à resposta, como demonstra o recorte do episódio:

“Se você se deparasse com uma situação dessa e achasse 1,5, o que você daria como resposta?”

E continua: “De acordo com o problema, qual é a possibilidade, caso tenha, de encontrar o número de sobrinhos? Caso não, justifique.”

Prof.: “Se eu tivesse 1 saco de confeitos e distribuisse 5 confeitos para um aluno e meio, o que vocês iriam pensar? O que significa meio?”

Como os alunos não entendem as pistas, ele é mais direto: “O que é um aluno e meio?”

Prof.: “Eu pergunto, têm 7 alunos e meio numa sala de aula?”

Prof.: “... eu estou falando, têm 15 alunos e meio nesta sala?”

E mais adiante: “Eu quero que vocês pensem na seguinte situação. Veja o que eu vou falar, presta atenção se essa situação é verdadeira: eu vou comprar 1 carro e meio. É verdadeira ou falsa?”

Prof.: “Preste atenção, eu vou escolher na sala 1 aluno e meio?”

Prof.: “...como é que vocês dariam a resposta sabendo que você encontrou 1 sobrinho e meio, como vocês dariam a resposta?”

Essa forma de interação, na qual, por meio de pistas, o professor procura guiar a resposta dos alunos, remete-nos a um efeito do contrato, abordado anteriormente, que pode surgir quando o professor não obtém a resposta esperada. Essa tentativa de anúncio da resposta, evitando o fracasso dos estudantes, leva-nos ao *efeito Topázio*.

Esse último episódio nos deixa a impressão de que o docente estava procurando, por meio dessas perguntas, facilitar de qualquer forma a resposta dos alunos, chegando próximo a anunciá-la a partir das questões propostas, o que bem caracteriza um efeito de contrato didático.

Além desse efeito, percebemos também que o professor procurou conduzir os alunos a chegarem à resposta, devido ao conhecido *fenômeno das expectativas* que ele tinha em relação àqueles discentes. Contudo, além da sua expectativa, ele, possivelmente, estava preocupado com a da pesquisadora que se encontrava na sala de aula, uma vez que o problema em questão fazia parte de uma ficha que lhe fora entregue pela pesquisadora. Assim, acreditamos que o docente imaginava que a resposta era esperada não só por ele, mas também para a pesquisa que estava sendo realizada.

Considerações finais

A discussão acerca do contrato didático, como referimos, enfoca que as suas cláusulas, bem como as expectativas de um parceiro da relação

didática quanto ao outro, tornam-se mais evidentes quando o contrato didático é rompido e que, na tentativa de “salvar” a situação de ensino proposta, o professor muitas vezes incorre em efeitos (perversos) de contrato.

As situações que analisamos neste artigo mostraram, de maneira sucinta, a dinâmica que se institui quando um problema algébrico que foge ao tipo de problema habitualmente proposto é colocado em cena no jogo didático. Podemos identificar a ruptura em relação às expectativas, sobretudo dos alunos, no sentido de que *um professor não propõe um problema matemático que fere uma lógica esperada*. A inquietação dos alunos diante do problema revelou o quanto eles se incomodaram ao se depararem com um problema que, embora pudesse ser matematicamente resolvido, não tinha coerência lógica (pensar em “1/5 sobrinho” ou “2/5 sobrinhos”).

Ainda que autor da situação, observamos que o professor também se inquietou, por perceber a ruptura evidente e ter clareza de que o problema por ele proposto foi o desencadeador de tal ruptura. Assim, ele buscou, durante todo o tempo, estabilizar o contrato, ora refletindo sobre a natureza matemática do problema, ora destacando a inconsistência lógica. Nesse esforço, o professor incorreu em efeitos de contrato, particularmente o *efeito Pigmaléon*, já previsto, uma vez que as expectativas foram rompidas, e o *efeito Topázio*, já que praticamente conduziu os alunos à resposta esperada.

Essas reflexões nos fazem perceber que, embora a literatura aponte que as rupturas são esperadas e necessárias no processo de construção de conhecimento, elas desestabilizam o cenário didático, pois rompem o suposto equilíbrio que se pensa ser necessário à aprendizagem.

Por outro lado, incomoda também nessa relação o fato de o professor ser o desencadeador de tal ruptura. É, em certo sentido, até esperado que o aluno cometa alguns equívocos e incompreensões que possam levar a uma ruptura didática, e isso remete à questão da assimetria entre professor e aluno na gestão do saber. Contudo, espera-se que, no bojo das expectativas que são observadas na relação didática, o professor conduza essa relação da maneira mais estável possível.

Esse desejo de estabilidade plena, entretanto, é questionável, pois se pensarmos numa relação didática (e num contrato didático) cuja problematização seja o ponto de partida, entendemos que se torna inevitável, e até desejável, que haja desestabilizações e rupturas que permitam ao aluno pensar sobre o problema. Nesse contexto, a superação da ruptura e a retomada da estabilidade seriam justamente os indicadores de que o aluno aprendeu algo novo, que a relação com o saber, do aluno e do professor, já não é mais tão assimétrica, apontando, assim, na direção que propôs Margolinas (1993), quando reflete que o objetivo da relação didática é mudar a relação inicial do aluno com o saber.

Queremos, por fim, destacar que toda a análise que fizemos foi a partir de uma aula de matemática e que o referencial teórico que adotamos é o da Didática da Matemática. Entretanto, seria um equívoco pensar que esses fenômenos emergem apenas em salas de aula dessa disciplina. Em qualquer classe, com qualquer saber em jogo – seja da matemática, da língua portuguesa, das ciências naturais ou sociais –, tais fenômenos vão emergir:

contratos didáticos serão estabelecidos, expectativas serão evidenciadas, rupturas existirão em relação ao saber, efeitos de contrato serão promovidos.

Assim, propusemo-nos com este artigo contribuir para uma reflexão mais ampla, que ultrapasse a sala de aula de matemática e possibilite refletir sobre o ensino e aprendizagem de qualquer campo de saber.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Lúcia de Fátima. *Rompendo o contrato didático: a utilização de estratégias metacognitivas na resolução de problemas algébricos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2009.

BALLACHEFF, N. Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. In : LABORDE (Dir.). *Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et d'informatique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1988. p. 15-26.

BRITO MENEZES, Anna Paula de Avelar. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques, n. 7.2, 33-115. *La Pensée Sauvage*, Grenoble, 1986.

_____. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage, 1998. Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamung Sutherland et Virginia Warfield.

_____. Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. v. 9, n. 1, p. 308-336, 1990.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. A relação ao conhecimento do professor de matemática em situação didática: uma abordagem pela análise de seu discurso. *Anais da 20ª Reunião da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped)*. Caxambu, MG, 1997.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Mariana; GASCÓN, Josep. *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes, Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

JONNAERT, Philippe. À propos du contrat didactique! *Cahiers de Recherche en Éducation*, Sherbrooke, v. 1, n. 2, p. 195-234, 1994.

JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile Vander. *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck, 2003.

LAHANIER-REUTER, Dominique. Contrat didactique. In: REUTER, Yves. (Org.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2007. p. 59-64. (Éditions De Boeck Université).

MARGOLINAS, Claire. *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1993.

MERCIER, Alain. *Le contrat didactique et ses effets. Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants*. Disponível em: <<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/mercier/index.htm>>. 2005.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SARRAZY, Bernard. Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n. 112, p. 85-118, 1995. (Note de synthèse).

Lucia de Fátima Araujo, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e participa do Grupo de Pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de Matemática.

luciaaraujo@hotmail.com

Anna Paula de Avelar Brito Lima, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora do Programa de Pós-Graduação no Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e participa do Grupo de Pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de Matemática.

apbrito@gmail.com

Marcelo Câmara dos Santos, doutor em Educação pela Universidade de Lanterre, Paris, é professor do mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (Edematec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e participa do Grupo de Pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de Matemática.

marcelocamaraufrpe@yahoo.com.br

Recebido em 30 de novembro de 2010.

Aprovado em 14 de setembro de 2011.

**Estudantes de camadas populares e o ingresso
na vida universitária**

Rebeca Contrera Ávila

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008. 276 p.

A resenha apresentada a seguir pretende destacar a importância da contribuição da obra de Alain Coulon, *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, para um maior entendimento de questões referentes à democratização do acesso ao ensino superior público e à entrada de estudantes pertencentes às camadas populares nas universidades públicas.

Publicado no Brasil em 2008, o livro apresenta os resultados de uma pesquisa amplamente documentada, fruto de questionamentos suscitados a partir das altas taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnometodológica realizada com estudantes da universidade Paris-8, na qual Alain Coulon leciona. Diferente das grandes escolas francesas formadoras das elites que irão atuar nas posições profissionais mais valorizadas e se utilizam de concursos para selecionar seus alunos, Paris-8 é uma universidade pública de pouco prestígio e de ingresso livre para qualquer aluno que

possua o *baccalauréat*¹. Como consequência de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso à universidade, o número de alunos da universidade Paris-8 entre as décadas de 1980-2000 passou de 7.000 para 27.000, o que provocou uma explosão demográfica de novos alunos e a entrada de estudantes com características extremamente diversas das que a universidade estava acostumada a receber. Muitos dos novos estudantes ingressam na universidade dois ou três anos após terem concluído o *baccalauréat*, devido às várias tentativas que fizeram para entrar em outras universidades ou a uma escolaridade acidentada por diversas reprovações. Há também um elevado número de estudantes que trabalham e, ainda, aqueles que retomam os estudos após vários anos de interrupção, que são, em média, nove anos mais velhos que os demais.

Na França foram publicadas duas edições do livro: a primeira em 1997 (equivocadamente colocada na edição brasileira como sendo em 1977) e a segunda, em 2005. No prefácio da segunda edição, Alain Coulon chama a atenção para as mudanças que ocorreram no ensino superior francês no período compreendido entre as duas edições, mas adverte que, a despeito da evolução em termos do número de inscritos nas universidades, as taxas de insucesso ao término do primeiro ano de curso encontram-se muito elevadas: entre os anos de 2000-2001, 57% dos estudantes repetiram, reorientaram-se ou abandonaram a universidade. No prefácio da edição brasileira, Bernard Charlot, professor da universidade Paris-8 e professor-visitante da Universidade Federal de Sergipe (UFS), explica que, salvo as devidas diferenças entre os dois sistemas de ensino universitários, o Brasil passa por situação semelhante à da França e, mesmo que a pesquisa tenha sido realizada em uma universidade francesa os resultados valem também para a realidade brasileira.²

Na parte introdutória, Alain Coulon destaca que, atualmente, na França, o principal problema enfrentado pelos estudantes não é entrar na universidade, mas permanecer nela. “Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior [...] não foi acompanhada por uma democratização do acesso ao saber.” (p. 21).

Ao entrar na universidade, um mundo novo, repleto de novos códigos e desafios, se coloca diante do ingressante, e ele precisa desenvolver um novo *habitus* escolar. No período inicial, que compreende as primeiras semanas e meses no espaço universitário, o ingressante vivencia múltiplas rupturas. O estudante precisa passar por um processo de transição entre a vida de aluno de ensino médio, ou a vida do trabalho, e a vida de estudante universitário, e esse processo, em geral, não é simples. Passar do *status* de aluno para o de estudante universitário implica afiliar-se a um novo *status* social; é como aprender um novo ofício – o *ofício de estudante*. E essa deve ser a primeira empreitada do novo estudante quando chega à universidade, sob pena de, caso não aconteça, destinar o ingressante a um possível fracasso.

Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos e os *habitus* dos estudantes, que são ainda alunos, não

¹ Qualificação acadêmica obtida após o término do ensino secundário, que torna o estudante apto a ingressar na universidade.

² Diferentes pesquisas realizadas no Brasil sobre a entrada e a permanência de estudantes de camadas populares nas universidades públicas revelam que os problemas enfrentados pelos estudantes brasileiros são semelhantes aos enfrentados pelos estudantes franceses (Almeida, 2009; Ávila, 2010; Lacerda, 2006; Piotto, 2007; Portes, 2001; Souza, 2009; Souza, Silva, 2003; Viana, 1998; Zago, 2006).

aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas (p. 32).

Para entender como ocorre o processo de afiliação ao mundo universitário, o pesquisador fez uso de diferentes métodos etnográficos de coleta de dados: observações intensivas dos primeiros dias e das primeiras semanas dos alunos ingressantes na universidade, conversas “informais”, mais de 100 entrevistas individuais e em grupo com alunos que cursavam diferentes períodos letivos e a análise de mais de 140 diários escritos por alunos ingressantes. Nos três capítulos em que o livro é dividido, Alain Coulon se dedica à tarefa de interpretar os dados obtidos na pesquisa e explicar cada uma das etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: *o tempo do estranhamento*, *o tempo da aprendizagem* e *o tempo da afiliação*. Todos os capítulos são repletos de depoimentos dos estudantes, que falam de suas dificuldades e de seus problemas durante o processo de afiliação.

O tempo do estranhamento, comentado no primeiro capítulo, é um período que ocorre no início do curso e dura, em média, de uma a quatro semanas. Essa nova fase da vida traz para o estudante uma série de rupturas que agem como fatores limitadores ou como verdadeiros obstáculos, acarretando insegurança e desestabilidade. A primeira ruptura é de ordem emocional: se no ensino médio havia certa proximidade entre os alunos e o sentimento de pertencimento a uma turma, na universidade isso raramente acontece. A solidão é um sentimento geral entre os novos estudantes, como exposto por uma aluna entrevistada: “Todo mundo se cruza, mas ninguém se fala, ninguém se conhece, estamos verdadeiramente sós.” (p. 73).

As limitações de ordem intelectual e cognitiva são um reflexo do insuficiente capital cultural da nova classe de alunos que têm adentrado à universidade. Muitos deles são estudantes provenientes de camadas populares e enfrentam imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e até mesmo de entender o vocabulário dos professores, que, segundo uma aluna, parece uma linguagem extraterrestre. O pesquisador adverte que esse é um problema de difícil solução e que tem atingido grande parte das universidades francesas. Para ele, essa é uma situação preocupante, pois “a prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante” (p. 114).

Outra limitação de ordem cognitiva diz respeito à dificuldade de concentração nas aulas. Sobre isso Coulon explica: “Concentrar-se não é uma disposição natural que possuímos ou não. Isto é objeto de uma aprendizagem técnica que faz parte das diversas aprendizagens requeridas para o exercício do ofício de estudante.” (p. 116). No entanto, é preciso que se chame a atenção para os muitos fatores agravantes que cooperam para a falta de concentração, como o fato de muitos estudantes trabalharem, enfrentarem longas horas de deslocamento da residência (ou do trabalho) para a universidade, sentirem um cansaço e um sono constante devido às noites maldormidas. É consenso entre os estudantes que trabalham que o maior inconveniente para eles é a falta de tempo

para ler os textos, estudar para as provas e envolverem-se em projetos promovidos pela universidade.

A transição para a vida universitária desencadeia também rupturas de caráter institucional. É comum os estudantes dizerem, até com certo ar de regozijo, que a universidade é um espaço de liberdade, onde, diferentemente do ensino médio, ninguém os controla. Essa “liberdade”, no entanto, pode se tornar um fator prejudicial ao processo de afiliação. Um dos exemplos destacados na pesquisa é o processo de construção do currículo e dos horários das aulas, que se mostraram circunstâncias de grande perplexidade para os estudantes. Apesar de, à primeira vista, a tarefa de elaborar o currículo e o horário possam parecer, aos olhos dos estudantes, atribuições triviais, de pouca importância, na verdade, os resultados da pesquisa de Coulon demonstraram o contrário. Como nem todas as regras do currículo estão claramente explícitas e o estudante precisa realizar uma série de operações práticas de planejamento por conta própria, pequenos deslizes nesse estágio inicial podem se tornar erros graves de planejamento de futuro e acarretar atraso na conclusão do curso.

O segundo capítulo do livro, *o tempo da aprendizagem*, trata do período de adaptação à nova realidade. Diante dos problemas e dos desafios que lhes são colocados, os estudantes devem passar de debutantes a aprendizes ainda no primeiro ano do curso. Paulatinamente, as novas rotinas institucionais levam o estudante a incorporar novas referências intelectuais, como a competência do uso sistemático e autônomo da biblioteca. A desestabilização inicial dá lugar a uma progressiva adaptação aos códigos locais, e, nesse estágio, os estudantes adotam uma série de estratégias de ordem cognitiva e institucional.

Nesse capítulo, Coulon chama a atenção para o fato de que, principalmente para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias de estudo são resultado somente de escolhas racionais. Há casos em que a estratégia colocada em prática reflete mais uma tentativa de sobrevivência pela promoção social do que um projeto de percurso ou uma estratégia de carreira. Essa colocação mostrou-se particularmente válida no que se refere à escolha do currículo adotado, que, por sua vez, determinará a carreira profissional a ser seguida pelos estudantes. Os relatos dos diários analisados na pesquisa indicaram que muitos estudantes dizem escolher o curso “ao acaso”. A estratégia consiste em experimentar para ver no que vai dar; caso não dê certo, abandonam ou mudam de curso. Ao contrário do que os estudantes dizem, Coulon relaciona essa escolha não ao “acaso”: “Sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, evidentemente, interferem nisso tudo.” (p. 165). Trata-se de estudantes com formação escolar deficiente e com capital cultural insuficiente para disputar as alternativas mais concorridas de ensino superior. Malika, uma das estudantes entrevistadas por Coulon, disse que apesar de gostar de direito iria fazer administração pública, pois estava convencida de que não daria conta de um curso tão difícil.

Como filha de imigrantes e com uma formação escolar fraca, a jovem parece avaliar suas chances objetivas de sucesso futuro tanto com relação aos estudos como com relação aos empregos aos quais eles conduzem e “prever” que, possivelmente, fracassaria caso tentasse estudar direito.

As observações precedentes nos levam a pensar que as estratégias de estudos, as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma auto-avaliação pessoal fundada sobre o *habitus*. Não são apenas estratégias conscientes que estão operando aqui. Elas são resultado de uma espécie de submissão e, ao mesmo tempo, são calculadas: a prática da estratégia incorpora estruturas familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de operações cognitivas que levam em conta a situação presente e sua “praticalidade” normativa.

Em uma tentativa de entender o fenômeno apresentado por Coulon, não somente na escolha de Malika, mas na da maioria dos estudantes de origem popular, faz-se necessário recorrer à tese da *causalidade do provável*, formulada por Bourdieu (1998). É como se as condições objetivas de existência vividas por esses estudantes detentores de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente na sua vertente escolar) os impelissessem a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm na tentativa de conquistarem seus objetivos. É como se esses estudantes precisassem fazer uso de instrumentos alternativos para terem chance de se apropriarem de um diploma de curso superior.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesses, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer (Bourdieu, 1998, p. 111).

No segundo capítulo, Coulon aborda ainda outras questões: a possibilidade de abandono do curso, os fatores psicológicos que acompanham a adaptação do estudante ao ensino superior, o anonimato como marca das relações na universidade e a insegurança quanto ao futuro diante da possível dificuldade para conseguir um emprego mesmo de posse de um diploma de ensino superior.

O terceiro capítulo é dedicado ao *tempo da afiliação*, onde o pesquisador apresenta uma série de indicadores ou marcadores que demonstram que o estudante teve êxito em seu processo de afiliação, tanto no que

se refere à afiliação institucional como à afiliação intelectual. No plano institucional, alguns desses indicadores seriam: a interpretação correta das regras (explícitas e implícitas); a habilidade de saber “jogar” com as regras (inclusive de forma clandestina) e construir um currículo adaptado a suas necessidades individuais; compreensão e interpretação dos múltiplos dispositivos institucionais que regem o cotidiano na universidade; a capacidade de prever quais estratégias devem ser implementadas no futuro, pois “uma passagem bem sucedida é sempre uma passagem que não apenas projeta o presente no futuro, mas que dá, no presente, lugar para o futuro” (p. 230).

No plano intelectual, os indicadores de afiliação por parte do estudante seriam, entre outros: o manejo competente das múltiplas obrigações escolares; a interpretação correta do que se espera dele como estudante; os bons resultados nas avaliações; a autonomia não somente para saber identificar os trabalhos não solicitados explicitamente, mas para concluir esses trabalhos com competência; a capacidade de contestar e de criticar a atuação dos professores quando julgar que essa foi inapropriada; a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações de trabalho fora da universidade.

O pesquisador conclui dizendo que deixar de descobrir, decifrar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais que regem a vida universitária, chamados por ele de marcadores de afiliação, é uma das principais razões que levam ao abandono e ao fracasso escolar na universidade. “Tem sucesso o estudante que se afiliou.” (p. 258). Entretanto, Coulon também entende que o sucesso no processo de afiliação não depende somente do estudante. Propõe que, para certas categorias particulares de estudantes e, principalmente, para aqueles que têm dificuldade para se manterem no espaço universitário, é necessário que a universidade invente uma *pedagogia da afiliação*, uma pedagogia “que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas” (p. 68). Dessa forma, o pesquisador adverte que, a exemplo do que ocorreu na universidade Paris-8, as instituições de ensino superior, em geral, estão despreparadas para receber esses alunos, tanto em termos de projeto e de preparo pedagógico, de estrutura física, como de número de professores e de funcionários.

No Brasil, como na França, as novas vias de acesso ao ensino superior têm aberto as portas das universidades a categorias de estudantes que elas não conheciam antes, e, como explicitado por Coulon, a democratização do acesso é importante, mas não é suficiente para assegurar a inclusão desses estudantes. Para melhor entender essa questão é válido lembrar o que expõem Bourdieu e Champagne (2003, p. 482), quando esclarecem que o acesso ao ensino superior, de alunos pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas, apenas confirma a função conservadora da escola tida como “libertadora” e “democrática”, na medida em que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais...” O sistema de ensino dito aberto a todos na verdade reserva a poucos os resultados

que levam a posições de poder econômico e político e dissimula sob a aparência de “democratização” a exclusão continuada da maior parte da população, provocando um efeito ainda mais cruel de legitimação social do que aqueles vividos no passado, isso porque, quando fracassa (e esse continua sendo o resultado mais provável), o estudante dos meios populares traz sobre si o estigma da responsabilidade por seu próprio fracasso, já que, ao menos aparentemente, teve “suas chances”, mas não soube aproveitá-las. Esses estudantes, chamados por Bourdieu e Champagne (2003, p. 484) de *fracassados relativos*, estão presentes nos mais altos níveis do que se considera sucesso escolar, ou seja, a universidade.

Finalizando, faz-se imprescindível problematizar algumas questões. A universidade pública brasileira vem, nos últimos anos, abrindo espaços ditos de democratização e de inclusão para alunos de camadas populares mediante políticas de ações afirmativas. No entanto, será que essa mesma universidade que incentiva a maior inserção desses alunos em seu espaço está oferecendo a eles chances reais de inclusão? Ou será que, como colocam Bourdieu e Champagne, os estudantes das camadas populares que estão adentrando a universidade continuariam sendo, na verdade, *excluídos potenciais*?

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa, 2009. 207 p.

ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. 2010. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 481-486.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

PIOTTO, Débora Cristina. Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3502--Int.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

PORTES, Écio Antônio. *Trajelórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2001.

SOUZA e SILVA. Jailson de. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2003. 172 p.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

Rebeca Contrera Ávila é doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
profrebecacontrera@gmail.com

Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão

Diogo da Silva Roiz

SOIHET, R.; ALMEIDA, M. R. C.; AZEVEDO, C.; GONTIJO, R. (Org.). *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 543 p.

Esta obra aborda como são organizados os discursos sobre os mitos de fundação da nação brasileira, e, por meio deles, estabelecem-se práticas e projetos políticos em torno dos quais se conjugam certos usos do passado no presente, de modo a justificar, embora parcialmente, as tomadas de decisão. Ou, para dizer o mesmo, como a(s) cultura(s) política(s) e a(s) cultura(s) histórica(s) de um período fazem uso de mitos, símbolos e heróis do passado para conjugar parte de seus projetos de ação e de interpretação das sociedades do passado e do presente. De imediato, convém esclarecer que este livro faz parte de um projeto coletivo ambicioso, que já tornou público outros cinco livros: *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia* (2003); *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política* (2005); *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história* (2007); *Cultura*

política, memória e historiografia (2009); e *A escrita da história escolar: memória e historiografia* (2009). De certo modo, além de uma continuidade evidente nas discussões de um para o outro, há significativo aprofundamento teórico, metodológico e investigativo dos temas e das fontes e certo revezamento de autores em cada um deles.

Tal como os anteriores, este livro também agrupou um conjunto diversificado de discussões, que foram dispostas em partes temáticas, e reuniu 21 textos, distribuídos em seis partes. Na primeira, "Memória e Historiografia", reuniram-se três textos, de autoria de Margarida de Souza Neves, Angela de Castro Gomes e Luciana Quillet Heymann. Na segunda, "Memórias, Mitos e Heróis", outros três, de Lucia Maria Paschoal Guimarães, Renata Figueiredo Moraes e Elisa Frühauf Garcia. Na terceira, "Intelectuais, Memórias e Projetos Políticos", mais quatro, assinados por Maria da Conceição Francisca Pires, Fábio Franzini e Rebeca Gontijo, Maria Stela Martins Bresciani, Cecília Azevedo. Na quarta, "Etnicidade, Memórias e Direitos Políticos", outros três, de Maria Regina Celestino de Almeida, Vânia Maria Losada Moreira e José Maurício Arruti. Na quinta, "Gênero, Memórias e Práticas Políticas", mais cinco, de Rachel Soihet, Elizangela Barbosa Cardoso, Rita de Cássia Vianna Rosa, Flávia Cópio Esteves e Suely Gomes da Costa. Na sexta e última parte, "Cidade, Corte, Capital: entre memórias e histórias", outros três, de Maria Fernanda Bicalho, Maria de Fátima Silva Gouvêa e Marcelo de Souza Magalhães.

Em todos eles, direta ou indiretamente, houve preocupação com as tensões entre memória e história, projetos e práticas políticas, memórias e construção dos mitos, heróis e símbolos da nação e da nacionalidade, além de se evidenciarem as relações entre cultura política, cultura histórica e usos do passado. Em menor proporção, pretendeu-se dar subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de outras pesquisas nas temáticas abordadas (e também em outras).

Mesmo não sendo possível detalhar com a devida atenção cada um dos estudos, não há como deixar de tocar em alguns pontos instigantes. Para as organizadoras do volume,

a noção de *cultura política* tem se revelado útil para a compreensão das operações sociais que constroem sentidos de tempo e de história, por meio de dispositivos variados, entre os quais se destacam, nas sociedades contemporâneas, o ensino, a historiografia e a memória. Por sua vez, a noção de *cultura histórica* engloba as linguagens, os ritos, os mitos, os ideais, os projetos, as identidades, as práticas políticas de indivíduos, "famílias", grupos de dimensão variável que compõem uma sociedade. *Cultura política* e *cultura histórica* se articulam, na medida em que as representações do passado são essenciais na construção de imaginários e de projetos que orientam as ações coletivas. Atores coletivos e individuais recorrem e estabelecem usos mais ou menos conscientes da história e do tempo passado, presente e futuro, conforme as demandas de sua própria época (p. 13-14).

Daí decorrem algumas das escolhas teóricas e metodológicas da composição dos textos e das obras, cujas temáticas abordadas estão

intimamente relacionadas com o campo interpretativo fornecido pelo uso coerente das categorias de cultura política e de cultura histórica, ao visualizarem as relações entre memória, historiografia, práticas e projetos políticos, os quais dariam ensejo à análise de mitos, símbolos e ritos, assim como de identidade, etnicidade, gênero e papel exercido pelos intelectuais na construção desses discursos.

Como observa Margarida de Souza Neves (p. 33), devemos ter claro que o “tempo da memória é o presente, já que é no presente e para o presente e o futuro que fazemos memória”. A sua conjugação com a historiografia, desse modo, estaria não apenas em distinguir quais as memórias que são preservadas e quais são esquecidas, quais são pesquisadas e quais são deixadas em segundo plano, mas também em sistematizar os diferentes níveis das memórias coletivas e individuais com os outros resquícios documentais nos legados pelo passado. Já o texto de Lucia Maria Paschoal Guimarães procurou definir como são construídos os mitos sobre D. Pedro II, mediante uma análise rigorosa dos estudos históricos, em compasso com o movimento das memórias que foram elaboradas sobre o imperador. O trabalho de Renata Figueiredo Moraes se deteve nos usos que são feitos do passado para rastrear como foram construídos os símbolos e eleitos os heróis do maio de 1888; enquanto o de Elisa Frühauf Garcia analisou o papel dos índios na elaboração da história da Argentina.

De igual modo, são evidenciadas as relações entre os intelectuais, as memórias do passado e do presente e os projetos políticos. Nesse tópico, há a interessantíssima pesquisa de Fábio Franzini e Rebeca Gontijo, que abordaram de que maneira foi inventada uma moderna tradição de leitura dos estudos historiográficos, entre 1940 e 1960, ao tornarem uma parte dos ensaios produzidos nos anos de 1930 e 1940 uma referência obrigatória para a moderna pesquisa histórica e sociológica no País, sendo verdadeiramente os disseminadores de inovações tanto na abordagem de temas e fontes quanto na composição e apropriação de procedimentos operacionais de pesquisa, mas que no momento em que foram produzidos eram, quase sempre, não citados pelos arrolamentos bibliográficos. Nesse sentido, a introdução de Antônio Candido à obra *Raízes do Brasil*, para a 5ª edição, publicada em meados dos anos de 1960, tornar-se-ia paradigmática ao definir *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Júnior, como as grandes referências das gerações que se formariam, a partir dos anos iniciais da década de 1930, nas universidades brasileiras. Ressaltam ainda os autores (p. 159) que:

[...] não é outra coisa que fazem os diferentes trabalhos aqui analisados, da década de 1940 à década de 1960, de Nelson Werneck Sodré a Antônio Candido. Cada um deles é, portanto, legítimo e representativo do momento em que se inserem, espelhando, de certa forma, os significados que o trabalho de “pensar o Brasil” assumia para os intelectuais em seus contextos específicos. Da

mesma maneira, as diferenças e as proximidades entre si expressam a dinâmica desse mesmo pensar, que constitui os referenciais da historiografia brasileira, a qual, no decorrer desse período, se aproxima de modo definitivo aos parâmetros acadêmicos de produção do conhecimento histórico, acompanhando a afirmação dos próprios cursos superiores de História e a conseqüente especialização por ela acarretada.

Numa outra extremidade, em função do enfoque dado ao tema, mas se atendo ao mesmo período e autores, se situará o estudo de Maria Stella Bresciani, ao indicar os modos como o pensamento e as obras de Oliveira Vianna foram apropriados pela historiografia do período, em especial, pelas obras de Paulo Prado, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior. Para ela,

diálogos entre intérpretes e diálogo nosso com eles proporcionam a possibilidade de estabelecermos redes de relacionamentos, referências partilhadas ou divergentes em suas posições teóricas ou interpretações das sociedades; mas proporcionam, principalmente e afinal, visualizarmos os autores em seus lugares, concordarmos ou discordarmos deles, sempre tendo em mente o tempo em que escreveram, as indagações que incitaram a essa tarefa e as respostas elaboradas a partir de opções e pontos de vista. Um quadro vivo resultante da recusa em bani-los de antemão ou de cristalizá-los como paradigmas; uma atitude respeitosa em relação às posições assumidas, ainda quando delas discordamos (p. 183).

Ao serem revistos os estudos desses autores, o próprio estudo de Antônio Candido pode ser percebido numa nova chave de leitura, visto que foi escrito num momento ditatorial, como foi o período em que apareceram os textos de Prado Jr., Holanda e Freyre. Desse modo, é compreensível por que Candido se aproximaria mais de Prado Jr. e Holanda, ao mesmo tempo que criticaria as abordagens de Freyre e Vianna. O estudo de Franzini e Gontijo (assim como os outros desse item) nos demonstra, portanto, as peculiaridades do contexto em que foram produzidas as interpretações sobre o Brasil na década de 1930 e por que vieram a ser canonizadas a partir da década de 1960, por meio do texto de Candido.

Igualmente interessantes serão os estudos sobre os discursos produzidos pelos intelectuais, em concordância com as exigências estatais de organização de uma cultura nacional em comum entre grupos e etnias, ao favorecerem o apagamento das diferenças étnicas e culturais, em especial, de grupos indígenas e afrodescendentes, para facilitarem sua incorporação à estrutura organizacional da pátria e da nação brasileira (p. 207-270). Também o serão os textos que fizeram tais interpretações, mas com o fim de estabelecerem as suas relações nas construções dos papéis sexuais e de gênero no País (p. 273-372). Delinear de que maneiras se conjugaram memórias e histórias nas leituras da Cidade, da Corte e da Capital (do Rio de Janeiro) não deixará, por seu turno, de configurar as tramas e as tensões da cultura histórica e da cultura política na conformação e organização daqueles diferentes discursos sobre o espaço urbano (p. 375-430).

Assim, rapidamente resumidos alguns pontos deste livro, pode-se observar suas contribuições para o melhor detalhamento das interconexões entre cultura política e cultura histórica, assim como sua operacionalidade para pensar e interpretar a construção dos discursos sobre mitos, ritos e símbolos nacionais, volta e meia em tensão com o gênero, a identidade, a etnia e a cultura dos indivíduos e dos grupos.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, C.; ROLLEMBERG, D.; KNAUSS, P.; BICALHO, M. F. B.; QUADRAT, S. V. (Org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

SOIHET, R.; ABREU, M. C.; GONTIJO, R. (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SOIHET, R.; BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, M. F. S. (Org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOIHET, R.; ABREU, M. (Org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Diogo da Silva Roiz, doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professor dos cursos de História e de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade de Amambai, em afastamento integral para estudos.

diogosr@yahoo.com.br

ÍNDICE DO VOLUME 92

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Este índice refere-se às matérias do volume 92 (números 230, 231 e 232) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação Política) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Ação política

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ações afirmativas

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Acompanhamento

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

adolescentes, Alunos

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

adultos, Formação de

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

afirmativas, Ações

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

agrária, Reforma

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Agroecologia

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Alfabetização

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Alunos adolescentes

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

ambiental, Educação

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo. RBEP, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Análise multivariada

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Aprendizagem

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Apropriação

CESTARI, Luiz Artur Santos. Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação. RBEP, v. 92, n. 230, p. 83-106, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Argentina

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica de La. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. RBEP, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Atribuições específicas dos entes federados

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Autobiografias

CESTARI, Luiz Artur Santos. Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação. RBEP, v. 92, n. 230, p. 83-106, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Autoridade docente

AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Avaliação

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

básica, Escola

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Brasil

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica de La. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. RBEP, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

campo, Educação no

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Cenários sociais pós-coloniais

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Chances de ingresso

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

ciclos, Sistema de

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

coloniais, Cenários sociais pós-

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Competência em matéria educacional

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Concepções

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Condição de estudante

ÁVILA, Rebeca Contrera. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

Condições socioeducacionais

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Conhecimento

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Construção e interpretação de gráficos e tabelas

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

conteúdo-método, Relação

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

continuada, Formação

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Contrato didático

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

contrato, Efeitos de

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Corpo

AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

cotas, Sistema de

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Cotidiano escolar

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Criação

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Crise

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Cultura popular

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

cultura universitária, Inclusão e

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

cultural, Diversificação

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Curso de pedagogia

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Desigualdades educacionais

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Didática

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

didático, Contrato

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

didáticos, Recursos

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Direito educacional

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Discursos

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental:

implicações para o currículo. RBEP, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Diversificação cultural

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

docente, Autoridade

AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Educação

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Educação ambiental

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo. RBEP, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Educação escolar indígena

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Educação infantil

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Educação no campo

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Educação superior

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

educação, História da

SANTOS, Valéria de Oliveira. A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 201-203, jan./abr. 2011. Seção: Resenhas.

Educação, Historiografia da

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

educação, Psicanálise em

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Educação, Sociologia da

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

educacionais, Desigualdades

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

educacional, Competência em matéria

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

educacional, Direito

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Efeitos de contrato

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

EJA

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica de La. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. RBEP, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Emancipação

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ensino da escrita

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Ensino de História

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? RBEP, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Ensino médio

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam

as estatísticas? RBEP, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ensino superior

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ensino, Intervenção de

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ensino, Metodologias de

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

ensino, Práticas de

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

ensino, Sistemas de

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

entes federados, Atribuições específicas dos

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Escola básica

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Escola nova

AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

escolar, Cotidiano

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Escrita

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. RBEP, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

escrita, Ensino da

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Escritas da História

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Estado

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

estudante, Condição de

ÁVILA, Rebeca Contrera. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

Estudo longitudinal

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Formação

CESTARI, Luiz Artur Santos. Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação. RBEP, v. 92, n. 230, p. 83-106, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Formação continuada

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Formação de adultos

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Formação de professores

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. RBEP, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Formação profissional

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Formação social

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Gestão

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

gráficos e tabelas, Construção e interpretação de

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

História da educação

SANTOS, Valéria de Oliveira. A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 201-203, jan./abr. 2011. Seção: Resenhas.

História, Ensino de

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

História, Escritas da

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Historiografia da Educação

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Igualdade racial

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Imaginário intercultural

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Inclusão e cultura universitária

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Indicadores oficiais

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? RBEP, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

indígena, Educação escolar

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada:

contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

indígena, Movimento

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ingresso, Chances de

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

intercultural, Imaginário

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Interdisciplinaridade

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Juventudes

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Leitura

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Letramento

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Licenciaturas

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

longitudinal, Estudo

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Ludicidade

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

matéria educacional, Competência em

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Melhores práticas

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Metas

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

método, Relação conteúdo-

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Metodologia de pesquisa colaborativa

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Metodologias de ensino

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Mitos de fundação

ROIZ, Diogo da Silva. Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão. RBEP, v. 92, n. 232, p. 765-769, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

Movimento

CESTARI, Luiz Artur Santos. Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação. RBEP, v. 92, n. 230, p. 83-106, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Movimento indígena

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Movimentos sociais

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

multivariada, Análise

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Otimismo

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Parcerias

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Pedagogia

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

pedagogia, Curso de

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

pesquisa colaborativa, Metodologia de

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Pesquisa psicológica

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Pessimismo

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Pobreza

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Política governamental

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

política, Ação

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Políticas

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Políticas públicas

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

políticas, Práticas

ROIZ, Diogo da Silva. Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão. RBEP, v. 92, n. 232, p. 765-769, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

popular, Cultura

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Práticas de ensino

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

práticas, Melhores

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Práticas políticas

ROIZ, Diogo da Silva. Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão. RBEP, v. 92, n. 232, p. 765-769, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

problemas algébricos, Resolução de

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Produção de textos

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Professores

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo. RBEP, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

professores, Formação de

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. RBEP, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

profissional, Formação

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Pronera

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Psicanálise em educação

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

públicas, Políticas

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Público-privado

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Quinta a 8ª série

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os

dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

racial, Igualdade

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Racismo

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Recursos didáticos

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Reforma agrária

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Reformas

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Relação conteúdo-método

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Relações intergeracionais

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Resistência

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Resolução de problemas algébricos

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ressentimento

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Saber docente

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Sistema de ciclos

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Sistema de cotas

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Sistemas de ensino

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

social, Formação

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Sociedade civil

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Sociologia da Educação

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Surdez

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Survey

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

tabelas, Construção e interpretação de gráficos e

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

textos, Produção de

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Universidade

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Universidade de Brasília

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

universitária, Inclusão e cultura

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

universitária, Vida

ÁVILA, Rebeca Contrera. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

Vida

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Vida universitária

ÁVILA, Rebeca Contrera. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel Fontes; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; CRUZ, Magna Silva. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. RBEP, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ÁVILA, Rebeca Contrera. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

BOMBASSARO, Ticiane; AZEVEDO, Fernanda Vicente de; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

BREGA FILHO, Vladimir; AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

CARDOSO, Claudete Batista; VELLOSO, Jacques. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

CESTARI, Luiz Artur Santos. Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação. RBEP, v. 92, n. 230, p. 83-106, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

DALBEN, Adilson; FACCENDA, Odival; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

DAVIS, Cláudia; NEUBAUER, Rose (Coord.); TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

EDITORIA CIENTÍFICA. [Editorial]. RBEP, v. 92, n. 230, p. 9-10, jan./abr. 2011. Seção: Editorial.

EDITORIA CIENTÍFICA. [Editorial]. RBEP, v. 92, n. 231, p. 219-220, maio/ago. 2011. Seção: Editorial.

EDITORIA CIENTÍFICA. [Editorial]. RBEP, v. 92, n. 232, p. 453-454, set./dez. 2011. Seção: Editorial.

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

FARE, Mônica de La; PEREIRA, Marcos Villela. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. RBEP, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

FERRI, Cássia; NEITZEL, Adair Aguiar. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

FRANCO, Fernando Silveira; MARQUES, Waldemar; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma

experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

FREITAS, Luiz Carlos de; FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

GALIAZZI, Maria do Carmo; ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. A formação do professor em rodas de formação. RBEP, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

GONDRA, José Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

GRISA, Gregório Durló; DOEBBER, Michele Barcelos;. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

LIMA, Anna Paula de Avelar Brito ; ARAUJO, Lucia de Fátima; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? RBEP, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

MAGINA, Sandra; PAGAN, Adriana. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

MENEZES, Magali Mendes de; MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

NUNES, Marina M. R.; NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo. RBEP, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica de La. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. RBEP, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão. RBEP, v. 92, n. 232, p. 765-769, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de; BUENO, Fabrício Aparecido. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

SANTOS, Marcelo Câmara dos ; ARAUJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

SANTOS, Valéria de Oliveira. A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 201-203, jan./abr. 2011. Seção: Resenhas.

SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert; MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os

dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

VAZ, Alexandre Fernandez; AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana P. G. de; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durló. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RBEP, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? RBEP, v.92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação.

CESTARI, Luiz Artur Santos. Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação. RBEP, v. 92, n. 230, p. 83-106, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos.

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. RBEP, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação.

MOURA, Eliana P. G. de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação. RBEP, v. 92, n. 232, p. 663-677, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? RBEP, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional.

GOMES, Magno Federeci. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. RBEP, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior.

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. RBEP, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão.

ROIZ, Diogo da Silva. Dos mitos de fundação às práticas políticas: os projetos de usos do passado em questão. RBEP, v. 92, n. 232, p. 765-769, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. O.

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. RBEP, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais.

AZEVEDO, Fernanda Vicente de; BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. RBEP, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. A.

BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. RBEP, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária.

ÁVILA, Rebeca Contrera. Estudantes de camadas populares e o ingresso na vida universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 757-764, set./dez. 2011. Seção: Resenhas.

Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. RBEP, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

formação de professores para Educação de Jovens e Adultos(EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. A.

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica de La. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. RBEP, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

formação do professor em rodas de formação. A.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em rodas de formação. RBEP, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. RBEP, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas. A.

SANTOS, Valéria de Oliveira. A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas. RBEP, v. 92, n. 230, p. 201-203, jan./abr. 2011. Seção: Resenhas.

Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. O.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. RBEP, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. RBEP, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. O.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. RBEP, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr.2011. Seção: Estudos.

parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. As.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. RBEP, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. RBEP, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência

e a cultura universitária. RBEP, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. RBEP, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Por um olhar democrático às ações afirmativas.

AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo. RBEP, v. 92, n. 231, p. 399-416, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar.

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. RBEP, v. 92, n. 230, p. 187-199, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. Um.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. RBEP, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente.

SIQUEIRA, Idméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. RBEP, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. Seção: Estudos.

Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. RBEP, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011. Seção: Estudos.

Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos.

ARAÚJO, Lucia de Fátima; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; SANTOS, Marcelo Câmara dos. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. RBEP, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto.

SILVA, José Cláudio Sooma; GONDRA, José Gonçalves. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. RBEP, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa.

MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando Silveira; SCHLINDWEIN, Marcelo Nivert. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. RBEP, v. 92, n. 232, p. 557-576, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. A.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. RBEP, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS

RBEP

Os números 230, 231, 232 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondente ao volume 92, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas ad hoc (janeiro a outubro):

Adjair Alves
Adriana D'Agostini
Aida Monteiro
Albêne Lis Monteiro
Alexandre Brasil Fonseca
Alice Miriam Happ Botler
Alonso Bezerra de Carvalho
Altair Alberto Favero
Amarildo Menezes Gonzaga
Amélia Cristina Abreu Artes
Ana Cláudia Lemos Pacheco
Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza
Ana Lúcia Fernandes
Ana Maria Colling
Ana Maria Rabelo Gomes
Ana Rita de Cássia Santos Barbosa
Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa
André Augusto Diniz Lira
André Leon Sampaio Gradwohl
Andrea Abreu Astigarraga
Andréa Aguiar
Angela Viana Machado Fernandes
Anna Rita Sartore
Anna Rosa Fontella Santiago
Antonia Dalva França Carvalho

Antonio Augusto Pereira Prates
 Antonio Carlos Amorim
 Antonio Marcelo Jackson F. da Silva
 Antonio Wagner Chacon Silva
 Arabela Campos Oliven
 Arlette Medeiros Gasparello
 Artemis Torres
 Aurenéa Maria de Oliveira
 Benedita de Almeida
 Bernardo Kipnis
 Breitner Luiz Tavares
 Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
 Carla Liane Nascimento dos Santos
 Carlos Alberto Nascimento de Andrade
 Carlos Ângelo de Meneses Sousa
 Carlos Antônio Giovinazzo-Jr.
 Carlos da Fonseca Brandão
 Carlos Roberto Jamil Cury
 Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
 Cassian Paixão
 Cassiano Caon Amorim
 Celeste Azulay Kelman
 Celi Corrêa Neres
 Célia Maria de Castro Almeida
 Celso Antônio Coelho Vaz
 Cipriano Carlos Luckesi
 Ciro Oliveira Bezerra
 Clarice Monteiro Escott
 Clarissa Baeta Neves
 Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga
 Cláudia Ramos de Souza Bonfim
 Claudio Bertolli-Filho
 Claus Dieter Stobäus
 Cynthia Farina
 Daniela Patti do Amaral
 Davys Sleman de Negreiros
 De Sousa Paulino Antonio
 Denis Giovani Monteiro Naiff
 Denise Macedo Ziliotto
 Denise Marcos Bussoletti
 Denize Piccolotto Carvalho Levy
 Deribaldo Santos
 Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
 Dyane Brito Reis
 Écio Antônio Portes
 Edilson Fernandes Souza
 Eduardo Pinto e Silva
 Eduardo Quintana
 Eduardo Rocha
 Elena Maria Mallmann
 Eliana da Mota Bordin de Sales
 Eliana Maria Sacramento Soares
 Elionaldo Fernandes Julião
 Elisabete Cardieri
 Elisane Maria Rampelotto
 Elson Luiz Araujo
 Emmanuel Nunes de Oliveira Jr.
 Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
 Ernesto Keim
 Estéfano Vizconde Verasztó
 Ettiène Guérios
 Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana
 Eva Maria Siqueira Alves
 Evelcy Monteiro Machado
 Eveline Algebaile
 Fabiana Jardim
 Fabrício Moraes de Almeida
 Felipe Quintão Almeida
 Fernando Cesar Ferreira
 Fernando César Pereira
 Fernando Lincoln Carneiro Leão Mattos
 Fernando Roberto Campos
 Flávio Henrique Albert Brayner
 Francisco Ari Andrade
 Gilberto Francisco Dalmolin
 Gildo Volpato
 Gilson Vieira Monteiro
 Gladys Beatriz Barreyro
 Gomercindo Ghiggi
 Hamilton de Godoy Wielewicki
 Herli de Sousa Carvalho
 Hustana Maria Vargas
 Idalice Riberio Silva Lima
 Inalda Maria dos Santos
 Ines Ferreira de Souza Bragança
 Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
 Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo
 Ione da Silva Jovino
 Ivania Marini Piton
 Jaci Maria Ferraz de Menezes
 Jackeline Rodrigues Mendes
 Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima
 Jadir Peçanha Rostoldo
 Jefferson Fernandes Alves
 João Carlos Gomes
 Joao Feres Junior
 João Vicente Silva Souza
 Joaze Bernardino-Costa
 Jocelio Teles dos Santos
 Jorge Manoel Adão
 José Carlos Souza Araujo
 José Licínio Backes
 José Milton de Lima
 José Rômulo Soares
 José Vaidergorn
 José Washington de Moraes Medeiros
 Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral
 Joyce Mary Adam de Paula e Silva
 Juliana Merçon
 Julio C. G. Bertolin
 Julvan Moreira Oliveira
 Jussara Martins Albernaz
 Katia Brandão Cavalcanti
 Kátia Maria Kasper
 Laerthe de Moraes Abreu Junior
 Leandro R. Pinheiro
 Leda Maria de Barros Guimarães
 Lindamir Cardoso V. Oliveira
 Lindomar Wessler Boneti
 Lucia Gonçalves de Freitas
 Lucia Helena Tiosso Moretti
 Luciana Gonçalves de Carvalho

Luciene Alves Miguez Naiff
 Luciene Lima de Assis Pires
 Luciete Basto de Andrade Albuquerque
 Lucíola Andrade Maia
 Luis Flávio Reis Godinho
 Luiz Carlos Santana
 Magali Silvestre
 Mairce Silva Araújo
 Mara Rejane Vieira Osório
 Marcelo Andrade
 Marcelo Loures
 Márcia Santos Ferreira
 Marciele Nazaré Coelho
 Márcio Magalhães Fontoura
 Marco Aurelio Alvarenga Monteiro
 Marco César Goldbarg
 Marcus Vinicius Corrêa Carvalho
 Marcus Vinicius da Cunha
 Maria Adailza Martins de Albuquerque
 Maria Alice de Miranda Aranda
 Maria Antônia de Souza
 Maria Antônia Teixeira da Costa
 Maria Aparecida de Souza Perrelli
 Maria Aparecida Mello
 Maria Augusta de Castilho
 Maria Betânia Barbosa Albuquerque
 Maria Cecília Sanchez Teixeira
 Maria Célia Borges
 Maria Creusa Araújo Borges
 Maria Cristina Menezes
 Maria Cristina S. Galan Fernandes
 Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
 Maria de Fátima Cóssio
 Maria de Fatima Salum Moreira
 Maria de Lourdes Sá Earp
 Maria Dilméia Espíndola Fernandes
 Maria do Carmo Duarte Freitas
 Maria do Socorro Xavier Batista
 Maria Eliza Mattosinho Bernardes
 Maria Eulina Pessoa Carvalho
 Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
 Maria Helena Camara Bastos
 Maria Inês Bacellar Monteiro
 Maria Inéz Oliveira Araujo
 Maria Isabel Antunes-Rocha
 Maria Judith Sucupira da Costa Lins
 Maria Lidia Bueno Fernandes
 Maria Ligia de Oliveira Barbosa
 Maria Lourdes Gisi
 Maria Lucia Boarini
 Maria Lúcia Castagna Wortmann
 Maria Lucia Morrone
 Maria Luiza Fernandes
 Maria Olivia Matos Oliveira
 Maria Rita Avanzi
 Maria Sacramento Aquino
 Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
 Maria Tereza Canezin Guimarães
 Maria Vitoria Campos Mamede Maia
 Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
 Marilda Moraes Garcia Bruno
 Mariléia Maria da Silva
 Marília de Franceschi Neto Domingos
 Marília Etienne Arreguy
 Marília Fonseca
 Marília Gouvea de Miranda
 Marina Helena Silva
 Mário Medeiros da Silva
 Marise Santana
 Marta Regina Brostolin
 Martha Abrahão Saad Lucchesi
 Mary Ângela Teixeira Brandalise
 Maurício José Siewerdt
 Miriam Leite
 Miriam Pereira Lemos
 Mirian Pacheco Silva
 Monica Rabello de Castro
 Moysés Kuhlmann Júnior
 Muriane Sirlene Silva de Assis
 Myrtes Alonso
 Nanci Helena Rebouças Franco
 Neiva Ignês Grando
 Neusa Chaves Batista
 Nicanor Palhares Sá
 Odair Sass
 Ordália Alves Almeida
 Pablo Silva Machado Bispo dos Santos
 Patricia Cavalcanti Ayres Montenegro
 Paula Arcoverde Cavalcanti
 Paulo Gomes Lima
 Paulo Pires Queiroz
 Paulo Sérgio da Costa Neves
 Paulo Zarth
 Pedro Augusto Hercks Menin
 Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
 Protasio Paulo Langer
 Ramofly Bicalho dos Santos
 Ramon de Oliveira
 Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
 Regina Tereza Cestari de Oliveira
 Reginaldo de Souza Silva
 Reinaldo Portal Domingo
 Renato de Sousa Porto Gilioli
 Ricardo Luiz Bittencourt
 Rildo Cosson
 Rita de Cássia Araújo Cosenza
 Rita de Cássia Ribeiro Voss
 Rivete Lima
 Roberto Antonio Deitos
 Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato
 Rogério Rodrigues
 Ronaldo Baltar
 Rosa Elisa Mirra Barone
 Rosane Maria Kreuzburg Molina
 Roseli Rodrigues de Mello
 Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
 Ruth Ramos Sabat
 Ruy Ferreira
 S. Stella Araújo-Olivera
 Sandra Regina Sales
 Sandra Regina Simonis Richter
 Severino Vilar de Albuquerque

Sidinei Pithan da Silva
Silvana Aparecida Bretas
Sílvia Elizabeth Moraes
Sílvia Maria Almeida
Sirlei de Fátima Albino
Solange Medina Ketzer
Sonia Regina Mendes dos Santos
Stephen Baines
Suely Ferreira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Tânia Regina Raitz
Teodósia Sofia Lobato Correia
Teresa Kazuko Teruya
Tereza Oliveira
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Thereza Bastos
Tina Andreolla
Ulisses Azevedo Leitão
Uyguaciara Veloso Castelo Branco
Valéria Marques de Oliveira
Vandré Gomes da Silva
Vanessa Therezinha Bueno Campos
Vânia Alves Martins Chaigar
Vânia Maria Alves
Vera Lúcia Jacob Chaves
Vera Peroni
Virgínia de Oliveira Silva
Waldir Ferreira de Abreu
Wellington Lima Cedro
Yolanda Lima Lôbo
Zacarias Pereira Borges

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site* www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro.

Os artigos são apreciados inicialmente pela Editoria Científica da revista, que indicará consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, para avaliá-los. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas para a apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão mínima de 24 laudas e máxima de 48 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi e vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), fotografias, desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser

completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

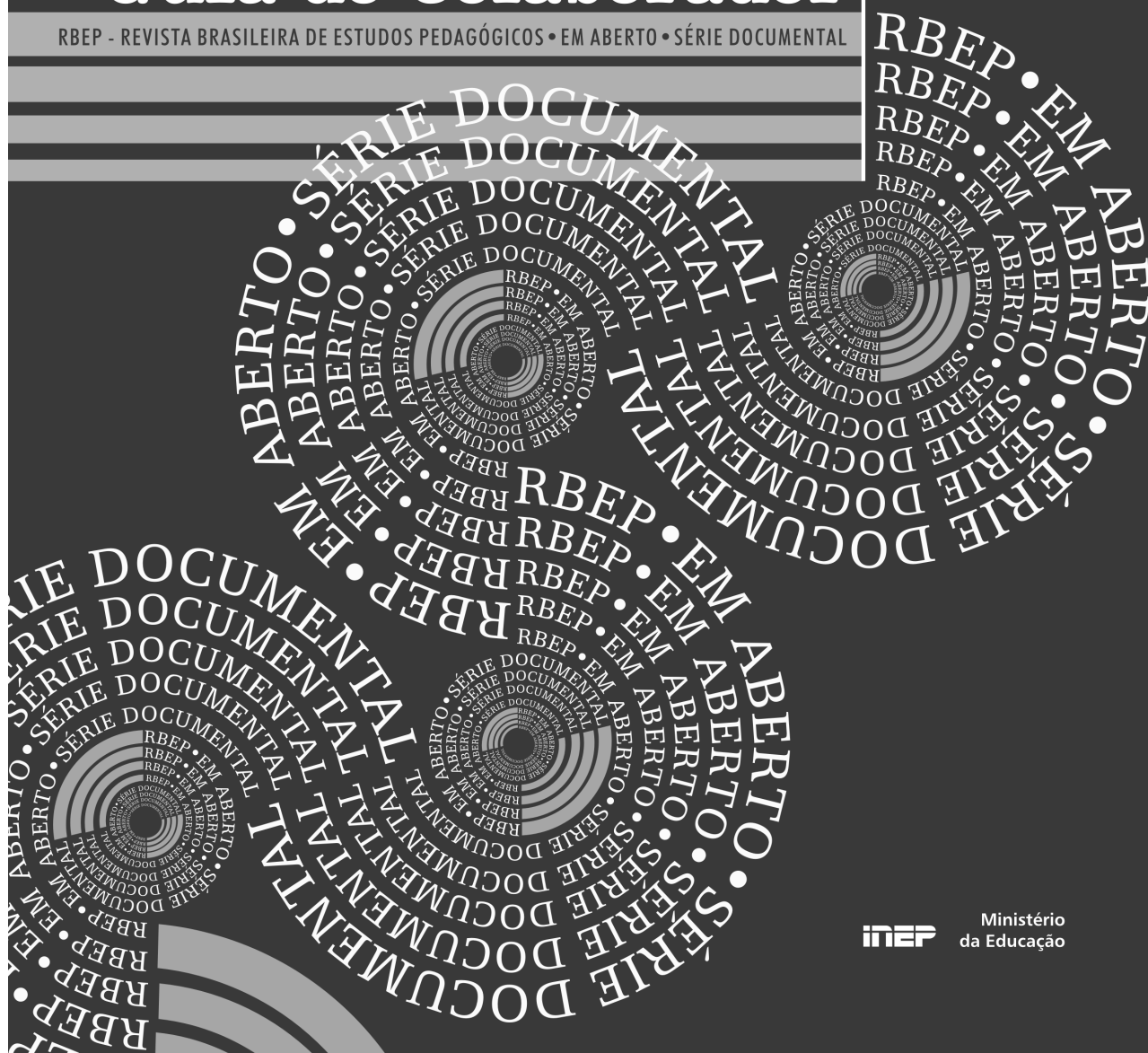
Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf

Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



<http://www.inep.gov.br>

EDITORIAL

ESTUDOS

Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira
Telmo Marcon

Educação escolar indígena e inclusão: por uma pedagogia do cuidado e da escuta

Valdo Hermes de Lima Barcelos
Sandra Maders

Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social

Maria Durvalina Fernandes Bastos
Maria de Fatima Cabral Marques Gomes
Lenise Lima Fernandes
Bruno Alves de França

Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009

Rodrigo Travitzki
Rafael Luís Galdini Raimundo

O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular

Valdete Côco

A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui

Anita Cristina Azevedo Resende
Edna Mendonça Oliveira Queiroz
Gina Glaydes Guimarães Faria

O "Jovem ProUni" e as tecnologias de informação e comunicação

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Maria Aparecida Campos Mamede-Neves

Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC

Sidney Jard da Silva
Ana Keila Mosca Pinezi
Artur Zimmerman

Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Mauro Mendes Braga

Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão
Regimeire Oliveira Maciel

A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors

Jorge Paiva da Silva
Maiane Liana Hatschbach Ourique

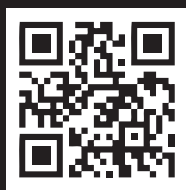
As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas

Joiciane Aparecida de Souza

Uma experiência de formação de professores nos anos 80: lições de uma história

Lucia Velloso Mauricio

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



rbep.inep.gov.br

INEP

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA