

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 23, n. 53/2, maio./ago. 2014



**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

João Carlos de Souza Maia

**Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Lúcia Helena Vendrusculo Possari

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Formula e aprova a política editorial da Revista;  
Aprova o plano anual das atividades editoriais;  
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 –  
Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São  
Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – Universidade Estadual do  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra,  
Espanha – *in Memoriam*

José Francisco Pacheco – Escola da Ponte, Vila das Aves, Portugal

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil  
(editora geral)

Paulo Speller – Unilab, Fortaleza/CE, Brasil

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – Universidade do

Estado de São Paulo – UNESP/Bauru/Rio Claro

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça –  
Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – Universidade Federal de Mato  
Grosso, Cuiabá/MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,  
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro - UERJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile,  
Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação

*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

*Federal University of Mato Grosso*

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *in Memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –

Departamento de Metodologia de Ensino. Universidade  
Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza  
números temáticos; e articula a comunidade científica na  
alimentação regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

*Education, Power and Citizenship*

Michele Jaber – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

*Environmental Education*

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/  
MT, Brasil

Educação e Psicologia

*Education and Psychology*

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/  
MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

*School Culture and Teacher Education*

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

*History of Education*

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

*Education in Science and Mathematics*

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

**Endereço eletrônico:**

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open  
Journal Systems (OJS):

<[http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/  
educacaopublica](http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica)>

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,

Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,

Instituto de Educação, sala 02.


CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública

  
**EduUFMT**  
2014

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 455-668	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431  
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

### Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

**Nota:** A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-mail: <[edufmt@hotmail.com](mailto:edufmt@hotmail.com)>

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

**Coordenadora da EdUFMT:** Lúcia Helena Ventrúsculo Possari

**Editora da Revista de Educação Pública:** Ozerina Victor de Oliveira

**Editora Adjunta:** Márcia Santos Ferreira

**Secretária Executiva:** Dionéia da Silva Trindade

**Consultora Técnica:** Léa Lima Saul

**Revisão de texto:** Margot Gaebler

**Capa e diagramação:** Téo de Miranda (Teoimagem)

**Obra da capa:** Clóvis Irigaray (coleção *Xinguana*)

**Periodicidade:** Quadrimestral

### Fontes de Indexação:

**Biblioteca Brasileira de Educação** (Brasília, Inep) - <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \l "posicao\_dados\_acervo" [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao\\_dados\\_acervo](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao_dados_acervo)

**ANPED** - <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/qualis2012.pdf>

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

**PERIODICOS. CAPES** - [http://www-periodicos-capesgov.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_phome](http://www-periodicos-capesgov.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome)

**CLASE** Citas Latino americanas en Ciencias Sociales y Humanidades **HYPERLINK** "<http://www.lib.umn.edu>" \t "\_blank"

**www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419**

**Diadorim** - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>

**IBICT** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <http://www.ibict.br/>

**IRESE** – Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

**Universidad Autónoma del México** - **HYPERLINK** "[http://132.248.192.241/%7Eissue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/%7Eissue/www/seccion/bd_iresie/)" \t "\_blank"

[http://132.248.192.241/-issue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/-issue/www/seccion/bd_iresie/)

**LATINDEX** - <http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion+2+exacta+&palabra=RevistaEducacaoPublica>

**PKP** - Public Knowledge Project - <http://pkp.sfu.ca/WebQualishttp://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

**SciELO** – **EDUC@** - [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&lng=pt&pid=2238-2097](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097)

**WebQualis** - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 23, n. 53/2 (maio./ago. 2014) Cuiabá,

EdUFMT, 2014, 214 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível em Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):  
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

### Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 02, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

### Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: [edufmt@cpd.ufmt.br](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)

Assinatura: R\$55,00 / Avulso: R\$25,00

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares Impressão e acabamento: Gráfica Print.

### Projeto Gráfico original:

Carrion & Carracedo Editores Associados  
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005  
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

Apresentação .....	463
Artigos.....	473
<b>A Educação Ambiental e o pós-colonialismo</b> .....	473
Martha TRISTÃO	
<b>Educação e descolonialidades dos saberes,     das práticas e dos poderes</b> .....	491
Jandir João ZANOTELLI	
<b>De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização</b> .....	501
Armando de Melo LISBOA	
<b>Invariante biológico e natureza humana.     Notas críticas sobre o uso da antropologia filosófica em Virno</b> .....	533
Antonino FIRENZE	
<b>Educação e relações étnico-raciais no Brasil:     as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a     decolonização do currículo escolar</b> .....	553
Eugenia Portela de Siqueira MARQUES	
<b>Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania</b> .....	573
Mirza Seabra TOSCHI	
<b>Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em     comunidades tradicionais da baixada cuiabana</b> .....	595
Edson CAETANO	
Camila Emanuella Pereira NEVES	

**Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas:  
problematizando a escassa pesquisa e mapeando a situação ..... 615**

Georgia Sobreira dos Santos CÊA

Camila Ferreira da SILVA

Edilma José da SILVA

**Ressignificando práticas de ensino e de formação docente:  
contribuições de narrativas, diálogos e conferências..... 637**

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO

Helena Amaral da FONTOURA

Ana CANEN

Normas para publicação de originais ..... 655

Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública..... 667

# Contents

Presentation .....	463
Articles .....	473
<b>The Environmental Education and the post-colonialism</b> .....	473
Martha TRISTÃO	
<b>Education and decolonization of knowledge, practices and powers</b> .....	491
Jandir João ZANOTELLI	
<b>From America to Abya Yala - Semiotics of decolonization</b> .....	501
Armando de Melo LISBOA	
<b>Biological Invariant and Human Nature. Critical notes about the use of the philosophical anthropology in Virno -educational implications</b> .....	533
Antonino FIRENZE	
<b>Education and ethnic relations in Brazil-race: the contributions of laws 10.639/2003 and 11.645/2008 for descolonization of school curriculum</b> .....	553
Eugenia Portela de Siqueira MARQUES	
<b>Digital and social inclusion - knowledge and citizenship</b> .....	573
Mirza Seabra TOSCHI	
<b>Between flood and ebb: work, knowledges and resistance in traditional communities of the baixada cuiabana</b> .....	595
Edson CAETANO	
Camila Emanuella Pereira NEVES	

**Rural education in Alagoas: questioning the  
scarce research and mapping the situation.....615**

Georgia Sobreira dos Santos CÊA

Camila Ferreira da SILVA

Edilma José da SILVA

**Giving new meanings to teaching and teacher education practices:  
contributions of narratives, dialogues and conferences.....637**

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO

Helena Amaral da FONTOURA

Ana CANEN



# Apresentação

A produção e divulgação de uma *Edição Temática* a documentar parte dos trabalhos científicos apresentados no Seminário Educação, realizado em 2013 (Semiedu/2013), não é fato inédito. Ela se circunscreve na continuidade de uma tradição que nunca foi abandonada, qual seja brindar os leitores de nossa *Revista de Educação Pública*, articulada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e demais segmentos, como uma devolução de justiça do acontecimento da variegada interlocução empreendida e vivenciada por nós. Justiça à memória das quase três mil pessoas que conviveram conosco cinco dias e meio – e, parece mentira, saíam todas com o coração cortado que o Seminário tivesse terminado! – e aqui entregamos, como um pequeno tira-gosto destes dias, a produção austera que prolongou-se da segunda-feira (09/09/2013) pela manhã, em vários grupos cujas reuniões tiveram finalização no sábado (14/09/2013), também no período matutino. A devolução é como um mimo que se faz revista, a 53ª Revista de Educação Pública (REP), celebrando em 2013, a 21ª Edição do Semiedu.

Esta revista de número 53, editada em dois fascículos: 53/1 e 53/2, agrega em seu escopo de publicações 18 artigos. Intento este que só foi possível de ser consolidado mediante financiamento direto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do edital SIPREC. Importa frisar que, os recursos disponibilizados por essa agência de fomento colaboraram substancialmente para compartilhar o supramencionado evento e, ao mesmo tempo, registrar sua memória. Se bem assim, o PPGE e todos nós, organizadores e demais participantes, junto aos nossos leitores, agradecemos essa importante agência de fomento, enfatizando que principalmente eles – os leitores – se beneficiarão do acesso à produção científica oriunda do nosso Semiedu/2013.

Evento configurado como momento de grandeza da comunidade acadêmica que fazendo justiça às grandes mobilizações do povo brasileiro e em sinergia com os desejos de mudança, converge os olhares na direção das grandes lutas dos oprimidos, desaparecidos, refugiados, impossibilitados de mexer sequer um parafuso da grande máquina de opressão do capital e suas corporações, hoje globalizados. O tema foi consensuado ano e meio antes do evento. Não foi por felicidade a confluência entre as mobilizações da sociedade brasileira e o tema do Semiedu. Trata-se da sensibilidade antecipada, quase profética, de tomar da meada o fio condutor do mal estar dos movimentos sociais em face do autoritarismo vigente nas democracias mundiais.

Havia certa estranheza para muitos de que se pudesse fazer um evento com um tema aparentemente pouco conhecido, então: aquele da colonialidade e descolonialidade. Ao mesmo tempo havia uma percepção forte de que ele pudesse agregar pesquisadores, professores, movimentos sociais, academia e a comunidade de modo geral. Por fim, os grupos de pesquisa que coordenavam o Semiedu/2013 – o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) – submeteram o tema a debate, e ficou definido: *Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes*. Somente aos poucos foi possível definir em eixos que agregariam mesas redondas, debates, convite a conferencistas, que seriam: Eixo 1: *(Des)colonialidades e educação*; Eixo 2: *(Des)colonialidades, Educação popular e movimentos sociais*; e Eixo 3: *(Des)colonialidades e direitos humanos e da Terra*. Não são poucos os grupos de trabalho (GT) do Semiedu. E, conheçam a abrangência temática que forma linhas de pesquisa ativas: Educação a Distância; Educação de Diversidades Culturais; Educação Ambiental, Comunicação e Arte Local; Educação em Ciências; Educação Matemática; Filosofia da Educação; Políticas Educacionais da Educação Básica; História da Educação; Linguagem do Corpo e Educação; Formação de Professores; Movimentos Sociais e Educação; Ensino, Currículo e Organização; Educação e Psicologia; Educação Superior; Relações Raciais e Educação; Educação e Linguagem; Educação Infantil; Educação e Comunicação; Trabalho e Educação; Educação e Povos Indígenas; e Educação do Campo. A abrangência das temáticas destes GT, permite que todos eles apresentem um menu com um gradiente amplo, para interlocução com diferentes pesquisadores da área da Educação. Crescem demandas de duas modalidades educacionais que pleiteiam espaços específicos, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, sobretudo em face da adoção curricular da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Ora, aqui também há um descompasso das agências financiadoras de nos compreenderem. É que, a possibilidade de estarmos entre os maiores eventos de educação do país, é o fato de orquestrarmos e sincronizarmos nossos eventos de linha de pesquisa, no espaço do Semiedu, de forma que professores de outras universidades que são consultores, assessores, que compartilham projetos nestas linhas de pesquisa, todas elas concentradas na Educação, permitem uma riqueza de trocas de pesquisas, interlocução acadêmica, visitas nas universidades parceiras, e momentos de convivência com nossos pares. Por outro, como negar? Fazemos juntos e dividimos a conta, sai mais barato para cada um!

Diga-se que a REP é uma revista bem avaliada (A2) e um artigo nela publicado terá valor duplo para os professores articulistas, pois será divulgado de forma impressa e em versão digital, acessível internacionalmente. E, esta

edição de número 53, que está em nossas mãos, ou acessível *on line*, expressa, então, uma grande e modesta parte de tudo quanto foi produzido por dezenas de espaços do campus da UFMT, nos quais, conferências, mesas redondas, painéis, comunicações orais nos GT, sessões de pôsteres, círculos de cultura e rodas de conversa, oficinas e Eventos Paralelos. Em 2013 estes eventos se constituíram em um enriquecimento enorme, entre eles, II Simpósio Merleau-Ponty Vivo na (Des)Colonialidade das Práticas, dos Saberes e Poderes; III Ciclo de Debates Movimentos Sociais e Educação. Alterglobalização e Descolonialidade; I Roda de Diálogos sobre a Educação no Araguaia: Caminho de Luta e Resistência; III Mostra de relatos de experiências, na modalidade pôster, de Escolas de Ensino Fundamental Organizadas por Ciclos de Formação Humana – SEDUC/MT; I Copene Centro-Oeste e VII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira; Coletivo da Terra: Fórum da Terra como Princípio Educativo; II Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países Lusófonos; VII Encontro da Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental (REMTEA); IV Encontro Satélite de Educação Ambiental Escolarizada “Escolas Sustentáveis e Com-Vida em Mato Grosso” (SEDUC-MT).

O Semiedu, na forma como ele se organiza hoje, de enorme complexidade, só se faz possível com grande negociação política, empenho de cada um(a). Ninguém seria louco de inventá-lo em sua diversidade e abrangência! Ele se move por uma feliz inércia: *relação* – palavra chave do que o ser humano é e faz!

O evento de 2013 voltava-se a uma teimosa intencionalidade: um evento aberto. Neste sentido ele se impôs como espaço político a poder ser tomado pelas pessoas, grupos organizados e instituições de maneira geral, em afinação com o objetivo. A ampliação de última hora, também permitiu amargarmos com desistências, nas vésperas: mas fazia parte do jogo. Como funcionou? Uma gestão centralizada ao mínimo e autonomia de cada evento. Outra dimensão: não se dirigia ao pensado como produto final, mas ao processo. E, que a Educação merleaupontyanamente voltasse ao mundo da vida, à experiência corporal, de sensibilidade, de convivialidade. Fomos contemplados com a convergência máxima dos convidados e no máximo dois hotéis. O lugar comum foi também uma conquista para as refeições. O trabalho de jornalismo, realizado pelo *Prof. Dr. Dielcio Moreira*, Equipe de Jornalismo da *TVUniversitária* e o apoio da *ASCOM*, proporcionou entrevistas coletivas, acesso aos jornais periódicos, às redes de TV, como também o registro diário de tudo que foi veiculado na mídia, durante, antes e depois. Os espaços das tendas e corredores estavam voltados à comunicação, informação de sorte que, o espaço “tocasse” as pessoas. Éramos “tocados” o tempo todo, pelas artes plásticas. Houve disponível pintura corporal indígena realizada por indígenas de Barra do Garças, de diferentes etnias; venda de Artefactos,

bonecos; alimentação de produção associada estiveram oferecendo produtos orgânicos, *chips* de Banana da Terra, castanhas de Cumbaru, bebidas locais, sucos, doces; distribuídas sementes crioulas e mudas de plantas gratuitamente aos interessados. Havia exposições no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da UFMT, teatros, corais, orquestra de metais, encenações, *claw*, curtas metragens, apresentação do filme “Raça” de Joel Zito Araújo. Gastronomia, trocas de experiências, entre-ajuda na Tenda de Cuidados Paulo Freire onde, além de proporcionar espaços para debates acerca da educação popular em saúde e das políticas públicas de saúde, havia agentes populares e profissionais que acudiam pessoas através do *Shiatzu*, *Reiki*, homeopatia popular, fitoterapia, massoterapia e colaboração carinhosa de benzedeadas e benzedores, trazendo a cultura popular do calor e do toque, em sua face de acolhimento, mostrando que a saúde excede em muito a tecnologia e medicalização da vida: para isso é preciso educação na contramão das agências oficiais e dos meios de comunicação de massa, dado que talvez não exista nenhum âmbito no qual o opressor nos hospeda de maneira mais perversa, do que lá onde nossa vida está ameaçada.

Buscamos, ainda, abrir a Universidade por exigência ética à cidade e ao campo. O Coletivo da Terra foi o primeiro grupo a saber das possibilidades de se fazerem presentes. A palavra de ordem nossa era que a Universidade é pública e de todos e todas. Tratava-se também de diluir certos muros “de outras” Berlins que, em pé, naturalizaram *apartheids*, privatizavam acesso e sequestravam direitos. Buscou-se que os grupos populares, junto ao Coletivo da Terra, retomassem as raízes da nossa guaranidade, expressa em uma abertura do evento capaz de harmonizar o espaço e as pessoas, antes mesmo de qualquer atividade posterior. Assim foi feito. Professores e alunos quilombolas, das escolas indígenas compartilhados por várias etnias, dos assentamentos dos Trabalhadores Sem Terra e Via Campesina, abriram o evento com uma mística da abertura esfuziante que não pode ser esquecida. A aparente laicidade das academias também tem se transformado em um fundamentalismo religioso que cultiva a divinização dos intelectuais, com a perda da humanidade de todos e todas, também dos deificados. Não havia hiato entre as formas de expressão, mobilização, de festejos e amorosidades, e o trabalho atencioso e árduo dos pesquisadores ouvidos de forma qualificada. Uma pitadinha da força de vida que toma nosso país tomou nossa Universidade, não tínhamos patrulhas de chamamento à ordem: eram desnecessárias, todo ser humano é, por instinto, educador; salvo quando colonizado pela civilização indo-europeia. Lá, na convivialidade se fazia uma descolonialidade de fato, diversidade ideológico-política, étnica, foi costurada tolerância entre as divergências e espaço de negociação; quebravam-se as lógicas normalizadas que assimilam pessoas para a linha de montagem de fábrica, diminuíram os não-lugares, em geral, reservados

aos condenados da terra e à vida nua. Enfim, uma variedade de sons e silêncios; de imagens e vazios; de corpos e espíritos; e de tantas outras expressões que bailaram nos vários espaços da UFMT: respirávamos uma cartografia da descolonialidade. Havia um clima diverso em todos os espaços, celebração das saudades e de encontros e reencontros, criação compartilhada, carinho, mobilização, ensino-aprendizagem, amorosidade e ritmo de êxtase! Um testemunho disse: “este Semiedu foi feito: com amor, com coração, útero e mente, banhado na emoção, sinal de que são PESSOAS que estavam ali. [...]. Envio esta mensagem para algumas/alguns dos que tenho, sabendo que muitas outras mentes e corações (e pés, e braços, e costas) estiveram envolvidos. Através de vocês faço chegar minha alegria pelo grande feito. Grande, pois criou espaços para que fatos, reflexões, experiências, propostas, buscas, sonhos... fossem partilhados e celebrados.”

Entre esses reencontros lá estiveram pessoas que há mais de trinta anos não se encontravam, e tiveram, quando jovens, uma das mais ousadas experiências de educação em Mato Grosso, o Grupo Escolar do Araguaia (GEA), desafiando a ordem da prepotência de ditadura. Todos que lá estiveram polvilham até hoje, com o corpo molhado de história, como diria Paulo Freire, e ainda hoje estão comprometidos através do ato indissociado de aprender ensinando e ensinar aprendendo, responder ao povo do Araguaia, nas lutas de todos os outros oprimidos. Pessoas que estiveram presentes em uma história em comum que ainda hoje “se quer passar a limpo”. O evento do Araguaia foi possível pelo esforço de cada qual, e uma ajuda importante do Projeto Memória Viva. Um filme recentemente editado é parte da memória do Semiedu/2013. Como balanço final, o misto de raiva necessária, temperada com a beleza de mãos dadas com a decência, temperou o evento com a presença viva de Paulo Freire e sua pedagogia, salientando o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares no papel de sujeitos de sua própria educação, encarnados em diferentes peles, etnias, e em todas as barricadas nas quais já se celebra o dia em que a Justiça será servida, antes da sobremesa, como sugere o poeta amazonense Thiago de Mello.

O Semiedu traz marcas de uma história singular que sempre o engrandece. História, pouco compreendida, também, pelas agências financiadoras. Ele conserva de maneira permanente algo inédito, seu poder de agregar e congregar. *Agrega* eventos diferenciados no interior de um único e mesmo evento; *congrega* pela diversidade temática em face de uma interculturalidade inscrita nos corpos dos atores que habitam essa região, de sorte que, cientistas e pesquisadores que aqui vêm, percebem também em si, uma misteriosa paixão por Cuiabá. O Semiedu tem muito de suor, pesquisa, biblioteca, investigação rigorosa, mas não é um evento restrito a intelectuais. Permite uma transdisciplinaridade que começa nas ruas, e toma os corredores. Adensa de maneira muito própria o conhecimento

decente, e universaliza a produção acadêmica gerada em conexão calorosa com o mundo da vida. É verdade que se possa falar da periferia: É para a vida que aprendemos! E é, essa produção concentrada, calorosa que emerge, a qual abre perspectivas inauditas, fascina e toma corpo em todos e todas que aqui chegam e compartilham o caminho de sua vocação primal, cujo mistério se divide em dois segredos. A primeira, sentida a primeira vista, por dois grandes sinais diacríticos: a população ibero-afro-indígena desta terra não a tem como se fora coisa pra guardar e esconder. As pessoas são recebidas efusivamente como se sempre fizessem parte deste universo. Segundo, a música e dança cuiabana mostram uma alegria completamente embriagante e telúrica: buscam expressão de profundidade vívida na qual as pessoas estão dentro de sua própria sombra, e não à sua periferia. O pesquisador que vem ao Semiedu, quer sempre de novo voltar. Sente, mas talvez não saiba expressar o que ocorre, percebe uma emoção, e uma repercussão molecular energizante no ar, quando pisa nosso território. O que eles elas talvez não saibam é que esta terra já lhes pertence na origem primal como casa de todos e todas. Nosso chão guarda o mistério de que pés tão diferentes, recém chegados aqui, se irmanam; pois, o que se passa no coração de uma pessoa diz respeito ao seu corpo todo. Aqui é o coração da grande pátria latino-americana, o coração de todos nós está plantado e pulsa no coração da Chapada dos Guimarães, há menos de setenta quilômetros daqui, marco geodésico da América Latina. Permite celebrar jungianamente a memória ancestral de nosso destino comum. Não é difícil e é prazeroso fazer uma ciência decente com compromisso transformador e emancipatório, onde somos legião. Fazer, pois, de cada evento, uma celebração alegre e festiva por nossa comunhão com as raízes afro-ibero-ameríndia, dançando cirandas circundadas pelos três grandes ecossistemas: Pantanal, Cerrado, Amazônia, não é pesado, deusas e deuses torcem por nós, de graça. Se junta, à ciência comprometida, o sentimento de estar de volta em casa, a beleza dos adereços, pujança da paisagem, e a diversidade do aconchego das pessoas, com a riqueza da alimentação que contribui para uma convivialidade para a democracia que antecipa em nós, o que todos e todas buscamos.

O *Blog Semiedu2013* teve o papel pedagógico de se ter tornado um grande portal e manancial que antecipou os debates sobre o tema colonialidade e descolonialidade, perpassando livros, poesias, *ebooks*, vídeos, filmes; fotografias contemporâneas e antiquíssimas; grafites, pinturas, *charges*, com suor e paixão de Michèle Sato e das doutoras Regina Silva e Michele Jaber; dos doutorandos Lúcia Shiguemi e Ivan Belém e da ajuda da bolsista Silvia Neves e de Simone Monteiro.

Um grande balanço nos permite afirmar que grande parte do objetivo foi alcançado e ainda carrega desdobramentos importantes, de que o Semiedu/2013 começasse antes, e não findasse no último dia. O intuito principal do tema era

debater o contexto de globalização das formas culturais, e da hegemonia de grandes corporações que englobam um processo comunicativo em favor de seus interesses, divulgando uma realidade por vezes fictícia e imaginada, que gera a circulação de valores voltados para a concorrência, para o individualismo, para o intimismo, para a colonização das pessoas, sociedades e grupos sociais, cerceando a visibilidade de processos humanizadores que fundam as relações que geram participação social, sentido crítico, acompanhamento político. A temática queria estimular o debate de uma educação voltada à liberdade, à cidadania e à felicidade de todos e todas tanto em âmbito pessoal quanto coletivo, mediante o acesso de bens materiais e simbólicos necessários, que permitam o desenvolvimento da autonomia, emancipação das pessoas, dos grupos étnicos, do sentimento de nacionalidade gerando esperança, solidariedade, sentido de luta, organização e cidadania. Não há educação sem cidadania ativa, ela é uma ação política voltada às nossas localidades sem perder nossa referência particular e planetária.

O *Blog* continuará disponível no *site* original. Em pouco tempo estarão disponíveis todos os trabalhos apresentados, solicitamos desde já apoio, para corrigir imprecisões. E no mesmo *Blog* estarão mídias, fotos, algumas conferências disponibilizadas.

Vejam agora os artigos disponibilizados na Revista de Educação Pública, na edição de número 53, em seu segundo fascículo.

A professora Marta Tristão entreabre o rol de temas, discutindo sobre *A Educação Ambiental e o pós-colonialismo*, com o fito de compreender o quanto o impacto da dominação epistemológica e cultural despotencializa a Educação Ambiental pondo-a à órbita da globalização, com vistas a reproduzir configurações sociais, culturais e ambientais influenciadas pela teoria pós-colonialista. A autora sugere investigar até que medida escolas e comunidades inseridas em contextos de globalização geram emergências e resistências a proporcionarem intercâmbios e trocas de saberes de práticas descolonizadoras em vista de sociedades sustentáveis. Cartografar experiências bem sucedidas pode contribuir para a luta em favor de uma cultura para a descolonialidade.

*Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes* é tema explorado por Jandir João Zanotelli. A educação de plantão expressa, reproduz e funda a colonização dos saberes, práticas e poderes. Sua descolonização implicará consciência histórica de suas origens, métodos, procedimentos e pressupostos. Autointitulada crítica, a educação colonizadora acentua subserviência e alienação, comandada pelo império-mercantil-salvacionista, as quais brotam arquipélagos de latifúndios monocultores, escravagistas e exportadores. Seu eixo articulador é o de *Estado de Cristandade* que incorporou uma versão às avessas do cristianismo que serve a legitimar a violência do colonizador. Esta cultura colonial, gerada

pela fusão do comunitarismo pré-semita e semita com a propriedade fundada na violência das armas e da lógica da expropriação e mentira, reduziu a ética à subserviência. Descolonizar é reinventar a convivialidade, e a ética de respeito à outridade do outro/a.

A partir do contexto epistemológico-político geocontinental, o trabalho de Armando de Melo Lisboa intitulado *De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização* demonstra a emergência do conceito de Abya Yala para designar o continente americano. Para tal, e considerando também o processo global de colonização-descolonização, faz, ademais, um balanço das perspectivas pan-americanas, pan-latinas e pan-indígenas que permitem emergir novas subjetividades, práticas e epistemes.

Partindo das premissas antropológico-filosóficas de Virno, de que existiria uma *conexão entre a concepção gehleniana de natureza humana como “invariante biológico” e as condições históricos sociais próprias do capitalismo pós-fordistas*, Antonino Firenze demonstra que Virno ao reiterar o clássico dispositivo a afirmar que para pensar o ontológico do humano é gerado, necessariamente, um espaço teórico de inclusão-exclusão do animal; inclusão-exclusão esta, implicada na legitimação de um antropocentrismo insustentável.

*Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar*, discussão tecida por Eugenia Portela de Siqueira Marques, apresenta pressupostos, perspectivas e desafios encontrados para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar das escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. Estudos bibliográficos e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores escolares foram realizadas sobre a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Depreende-se a existência de limites em face dos desafios epistemológicos e práticos para as relações étnico-raciais, pela ausência de outros paradigmas que possam pensar a diferença. As relações de poder e saber vigentes demandam a desconstrução dos processos coloniais que sustentam e inspiram os currículos e as práticas docentes.

O texto *Inclusão digital e social: conhecimento e cidadania*, apresentado por Mirza Seabra Toschi, mostra a fragmentação das políticas públicas em face da inclusão digital, que se torna explícita na pesquisa realizada sobre o *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA), somada a outra pesquisa sobre inclusão digital de idosos e pessoas com baixo letramento. Os dados empíricos do PROUCA são apresentados a partir de cinco categorias de análise. A autora defende a necessidade de criar uma política cultural da diferença, na qual a inclusão tenha caráter multidimensional, como um imperativo de reconstrução social.



Edson Caetano e Camila Emanuella Pereira Neves entrelaçam considerações respeitantes ao tema *Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana*. Pesquisa a englobar a produção associada nas comunidades tradicionais da *Baixada Cuiabana* à luz do materialismo histórico. Os autores concluem que tal população utiliza-se de táticas de resiliência e resistência face ao *novo*, permitindo que a forma de organização da produção associada deixe pegadas e vestígios de saberes inéditos, resistência contra os processos colonizadores com interface da constituição de uma nova cultura do trabalho.

Da nordestinidade das Alagoas, buscando resultados de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as pesquisadoras Georgina Sobreira dos Santos Cêa, Camila Ferreira da Silva e Edilma José da Silva mostram *a relação entre dimensões econômicas e as alardeadas políticas públicas de inclusão, nas escolas de assentamentos rurais naquela realidade*. Concluem que raros são os estudos acerca deste problema naquele estado e que o acesso à educação formal, naquele contexto, é um grave problema social, sobretudo no que se refere ao sertão alagoano.

Filomena Maria de Arruda Monteiro, Helena do Amaral Fontoura e Ana Canen, oriundas de instituições distintas, demonstram o rico gradiente de compreensões, interpretações e práticas que emergem dos dados plurais, espelhando contextos diversificados nas estratégias da formação docente. Anunciam, por suas pesquisas, a riqueza já incorporada tanto no que tange à sensibilidade acerca do diverso, bem como a pluralidade que aponta para um diálogo fecundo e cuidadoso cujo desenvolvimento poderá redundar em avanços com perspectivas afirmativas para o futuro.

Desejamos a todos os leitores e leitoras que possam usufruir deste trabalho com a mesma direção que ele desejou empreender seus esforços, em assumir como tarefa de nossa profissão o compromisso com a descolonização em nós e em todas as pessoas, a expulsão do opressor e do colonizador dentro de nós, para realizarmos a necessária despossessão cujo fenômeno cultural, cuja persistência temporal duram um tempo muito maior do que a simples deposição ou expulsão daqueles que materialmente nos oprimem.

*Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (GPMSE) – Coordenador Geral do Semiedul/2013*

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michèle Sato (GPEA) – Coordenadora Geral do Semiedul/2013*

*Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (GPMSE) – Auxílio na escritura deste texto.*



# A Educação Ambiental e o pós-colonialismo

## The Environmental Education and the post-colonialism

Martha TRISTÃO<sup>1</sup>

### Resumo

A pretensão deste ensaio é compreender o impacto da dominação epistemológica e cultural à Educação Ambiental, as influências da teoria pós-colonialista ou pós-colonial na formação de configurações sociais, culturais e ambientais em face à globalização. Em que medida escolas/comunidades inseridas no contexto da globalização criam emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas sustentáveis? Constituem-se como problemática das pesquisas em Educação Ambiental cartografar os lugares praticados dos sujeitos/comunidades/escolas, suas experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas numa articulação de saberes escolas e comunidades. Esse ativismo transfronteiriço da Educação Ambiental permite compreender como um contexto potencializa o outro.

**Palavras-chave:** Pós-colonialismo. Culturas. Práticas Sustentáveis. Narrativas.

### Abstract

The intention of this essay is to understand the impact of epistemological domination and cultural to the environmental education, the influences of the theory of post-colonialism in the formation of social, cultural and environmental rights in the face of globalization. The extent to which schools/communities within the context of globalization create emergencies and resistances favorable to the interchange, the exchanges and the sharing with popular knowledge of sustainable practices? Constitute themselves as problems of research in Environmental Education mapping places practiced subjects/communities/schools, their experiences and sustainable practices invisibilized in a articulation of knowledge schools and communities. This activism transboundary of environmental education has made it possible to understand how the context enhances the other.

**Keywords:** Post-colonialism. Cultures. Sustainable Practices. Narratives.

---

1 Doutora em Educação pela USP com pós-doutorado na Univerity of Regina no Canadá, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental – NIPEEA do Centro de Educação da UFES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Av. Fernando Ferrari, s/n. Cep.: 29075-015, Goiabeiras-Vitória/ES. Tel.: 40012547/8873. E-mail: <marthatristao@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 473-489	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Com as discussões sobre o conceito de cultura, o analfabeto descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1983, p. 109).

Paulo Freire, grande referência da Educação Ambiental brasileira, em sua concepção de cultura, não faz distinção entre cultura popular e cultura erudita, entre alta e baixa cultura. A cultura compreendida em todas as interfaces, no plural, é o resultado do trabalho humano. Por isso, Freire é considerado por alguns estudiosos como precursor da perspectiva pós-colonialista na educação, quando também trata de temas que se tornarão centrais à teoria pós-colonialista, como o posicionamento epistemológico privilegiado dos grupos dominantes em países da América Latina e, mais tarde, em países que se tornaram independentes de seus colonizadores (SILVA, 2007).

A pretensão deste ensaio é compreender qual o impacto que causa essa dominação epistemológica e cultural à Educação Ambiental dentro de uma perspectiva socioambiental e as influências que a teoria pós-colonialista ou pós-colonial exercem ou repercutem na formação de novas configurações sociais, culturais e ambientais em face aos processos de globalização. Em que medida escolas/comunidades, bairros/escolas inseridos no contexto da globalização hegemônica do sistema capitalista criam emergências e resistências favoráveis ao intercâmbio, às trocas e ao compartilhamento com saberes populares de práticas locais sustentáveis? Acredito que a real possibilidade de se garantir a sustentabilidade é repensar práticas culturais locais numa relação retroativa com o planeta.

Para além de um ponto de vista pedagógico, a Educação Ambiental é compreendida sob o ponto de vista político, social, ambiental e cultural (TRISTÃO, 2004), como pedagogia que estimula a criação de espaços de convivência, que propiciam situações que favorecem aprendizagens com/no/sobre o meio ambiente. Para a Educação Ambiental, é importante a criação desses ambientes abertos numa relação de simbiose dinâmica entre saberes que atravessam as escolas/bairros/comunidades.

A ecologia de saberes tem como premissa a diversidade epistemológica do mundo, a existência e o reconhecimento de outros modos de saber, além do científico. Segundo Santos (2007), na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e ignorâncias, e a ignorância não é necessariamente um ponto de partida, mas pode

ser o de chegada para conhecimentos que são desaprendidos ou esquecidos, como é o caso dos saberes de comunidades locais que fazem usos de práticas sustentáveis para garantir seu modo de vida e desenvolvem formas de se relacionar com a *natureza cultura*. Com efeito, entram em disputa verdades da não cientificidade dos saberes dessas populações com a cientificidade defendida e propalada pela ciência moderna. Por isso, Santos (2007) defende o novo senso comum emancipatório orientado pela democracia, pelo socialismo e pelo antiprodutivismo ecológico.

É extremamente pertinente, nesse processo de globalização, uma perspectiva educacional que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação, de colonização e de subordinação entre culturas e nações. A relação entre povos e nações dominantes e povos e nações dominadas é hoje examinada criticamente nos estudos pós-coloniais ou no pós-colonialismo. Esse campo será problematizado aqui, tentando articular com as implicações para a Educação Ambiental.

Valendo-me desses pensamentos para fundamentar a Educação Ambiental, tenho dúvidas se poderemos algum dia explicitar, a partir desse e de outros conceitos, uma epistemologia geral. Estou atenta em não essencializar essas culturas ou mesmo idealizá-las com certa dose de ingenuidade política.

As práticas sociais cotidianas não são frutos de metanarrativas, mas de fragmentos e particularismos, e daí, talvez, seja possível identificar algumas táticas usadas, desqualificadas pelo universalismo iluminista para sustentar a cultura popular. Na sociedade contemporânea, parece ainda vigorar a máxima cartesiana, com todas as suas implicações anticológicas. É nesse sentido que a tessitura de saberes, escolas, bairros e comunidades, é vital no movimento educativo ambiental.

Dessa forma, constituem-se como problemática das pesquisas em Educação Ambiental: cartografar os lugares praticados<sup>2</sup> dos sujeitos/bairros/comunidades/escolas; trazer os usos de suas experiências e práticas sustentáveis invisibilizadas; ouvir *estórias* pelo que elas são – versões da realidade que têm ressonância na comunidade (ou não) – numa articulação de saberes e fazeres escolas, bairros e comunidades. Esse ativismo transfronteiriço da Educação Ambiental permite compreender como um contexto potencializa o outro e, também, como um contexto se reconhece no outro, ou melhor, traduz as práticas sustentáveis do outro.

Há necessidade de se compreender a *ecologia da ação*, ou seja, a relação estreita entre saberes e fazeres, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre política e práticas cotidianas. Trata-se de uma rede que interconecta saberes cotidianos e saberes científicos.

---

2 Para Certeau (1994), o espaço é um lugar praticado, o que enfatiza a ausência de um lugar próprio e definido para as táticas e os movimentos cotidianos.

## Uma posição sobre a vertente pós-colonial

Não há uma vertente única sobre o que se poderia chamar de teoria pós-colonial e nem é uma área consensuada em torno de categorias ou do seu próprio significado ou definição; há uma multiplicidade de posições. Então, obviamente, não se esgotam as inúmeras possibilidades de articulação com o que nos interessa para compreender sua influência em pensar o lugar e o espaço, as práticas culturais e os saberes sustentáveis produzidos ou inventados por comunidades subalternas ou periféricas ao modelo capitalista de desenvolvimento emergente da era colonialista.

Os autores com os quais dialogo são Santos (2007) e Hall (1997, 2009), que trazem reflexões e debates sobre os estudos pós-coloniais, com posicionamentos às vezes divergentes, mas, a meu ver, complementares. Os estudos pós-colonialistas se constituem como tal no fim dos anos 80, início dos 90, do século XX. Para Hall (2009), são estudos em diversas áreas disciplinares, marcados fortemente pela teoria literária e em seguida absorvidos pela História e pela Antropologia. A principal proposta disciplinar no campo das reflexões pós-coloniais é o seu caráter transversal, que perpassa a Teoria Literária, a Psicanálise, a Filosofia, a Antropologia, a História e a Política. Essa característica marca a sua forte presença entre os Estudos Culturais (HALL, 1997, 2009) e as suas influências sobre as reflexões da teoria pós-colonial.

Stuart Hall (2009), em seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, se preocupa em realizar uma criteriosa revisão de literatura, apontando as controvérsias e contradições inerentes à noção pós-colonial. O termo adjetivo *pós-colonial* ou o substantivo *pós-colonialismo* geralmente têm sido situados pelos estudiosos do assunto por três diferentes ênfases não necessariamente contraditórias entre si. São elas, de acordo com Hall (2009): as que distinguem o pós-colonial como uma teoria; aquelas que o definem como uma situação global contemporânea; e aquelas que se referem à condição política dos Estados nacionais após a independência ou a colonização de seus territórios. Para o autor:

O termo se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas (de formas distintas, é claro). Daí a subversão do antigo binarismo colonizador/colonizado na conjuntura. De fato, uma das principais contribuições do termo pós-colonial tem sido dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma que se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos

colonizados. Os efeitos negativos desse processo fornecem os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultam no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial. (HALL, 2009, p. 101-102).

Mesmo assim, Hall (2009) chama a atenção para o fato de que as sociedades não são todas pós-coloniais da mesma forma, pois existem características que são marcantes no processo da colonização anglo-saxônica, que diferem das dos países luso-hispânicos pela forma como se relacionaram ou se relacionam com os colonizados e pela força política dos impérios que representavam à época da colonização. De qualquer modo, a força da colonização nos países latino-americanos<sup>3</sup> representava a riqueza ou ascensão da conquista da terra, dominação dos povos, das culturas e, com isso, a espoliação da natureza com a exploração madeireira e das riquezas minerais dos países colonizados.

Ou seja, não fomos colonizados todos da mesma maneira, e os reflexos dessa colonização<sup>4</sup> diferem muito de um país a outro.<sup>5</sup> Isso não significa que as sociedades coloniais ou tradicionais ultrapassaram o *colonialismo* uniformemente; significa sim uma postura intelectual, política, econômica e estética marcada pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais. Daí, esse movimento pode nos auxiliar a compreender a narrativa ecologista com sua proposta anticapitalista e de integração e respeito pela natureza como base, na essência e no valor de garantir a vida em todas as suas formas de expressão. É por meio da natureza que produzimos nossas identificações, da diversidade de ser vivo entre os outros seres vivos

---

3 Para evitar a universalização do termo pós-colonial, há uma análise aprofundada por Hall (2009), a partir de outros autores, sobre os períodos e fases diferentes da independência dos países colonizados. No caso da América Latina, ocorreu no início do século XIX, portanto bem antes da recente fase da descolonização.

4 Segundo Hall (2009, p. 103), a colonização é marcada pelo controle colonial direto, enquanto a transição para o pós-colonial é caracterizada pela independência do controle direto, pela formação de novos Estados-nação, por “[...] formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista, bem como pela política que advém da emergência de poderosas elites locais que administram os efeitos contraditórios do subdesenvolvimento”.

5 Nos cinco meses em que estive no Canadá, realizando estágio de pós-doutorado na University of Regina, tive oportunidades de viajar pelo país e me perguntava, o tempo todo, como um país com um recente histórico de libertação do controle colonial direto, há pouco mais de cem anos, poderia ter conquistado os direitos cidadãos e a justiça social de modo tão rápido e, obviamente, comparava com o Brasil. Sem dúvida, a dizimação dos povos tradicionais ocorreu de maneira drástica também por lá, mas não podia deixar de pensar como o Brasil, com uma história muito mais antiga de independência colonial, ainda não havia garantido os direitos mínimos de moradia, saúde e educação para sua população.

e da unidade com a identidade humana. Mas, para Morin (2005), essa identidade humana é reconhecida por todos e não é suficiente para nos unir, pois é um tanto abstrata. O que falta é um sentimento de filiação como cidadãos da Terra-Pátria, que ainda não reconhecemos como lar. A noção de Terra-Pátria não é abstrata, pois ela deu origem à humanidade. Assim, é inegável a relação estreita entre diversidade biológica e cultural, marcada pelas diferenças *bioculturais* na Terra.

De acordo com Santos (2008), o pós-colonialismo pode ser entendido a partir de duas principais acepções: a de um período histórico, o que se sucede à independência das colônias; e uma segunda, que considera um conjunto de práticas e de discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelos vencedores, substituindo-a por narrativas escritas pelos colonizados. A vertente do pós-colonial, cuja ênfase é na cronologia, é criticada por Hall (2009), que reconhece como desafiadora a periodização do pós-colonial na reconstituição dos campos epistêmicos e das relações de poder/saber no processo de globalização. Para a Educação Ambiental, trata-se de uma forma de compreender as relações cultura e meio ambiente local/global, com uma contribuição fundamental para rever os pressupostos da lógica determinista e da proposta oficial de políticas internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a uma educação para o desenvolvimento sustentável,<sup>6</sup> por exemplo, com repercussão de um discurso consensual para a preservação e proteção da natureza.

Essa perspectiva do desenvolvimento sustentável é tão fortemente manipuladora que o eixo III do documento referência da II Conae<sup>7</sup> é Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente. Alguns pontos vêm sendo fortemente criticados, em especial esta tendência pragmática da educação e da Educação Ambiental como a mistura em um mesmo eixo de temáticas ambientais e a educação para o trabalho, bem como o uso do ideal de desenvolvimento sustentável em detrimento do ideal de sustentabilidade.

---

6 Por recomendação da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (também conhecida como Conferência de Johannesburgo), a Assembleia Geral das Nações Unidas, em uma de suas sessões, instituiu o período entre 2005 e 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Para alguns, em especial educadores/as ambientais da América Latina e do Caribe, a proposta da Unesco coloca em xeque a trajetória histórica da educação ambiental e suas conquistas, por ser uma proposta pragmática. Tal medida se contrapõe a um movimento que vem conquistando um referencial histórico nos 30 anos de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, uma tendência que se configura como socioambientalismo e que reafirma a construção de sociedades sustentáveis, tal como preconizado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que resultou no Fórum Global de ONGs durante a Rio 92.

7 A primeira Conferência Nacional de Educação (Conae) foi realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, para discutir diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. A II Conae estava prevista para fevereiro de 2014, com o tema *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*. Esse também foi tema da 36ª Reunião Anual da Anped, em 2013.



E aqui vale destacar o cuidado em não associar a perspectiva pós-colonial a um certo tipo de pós-modernismo, em relação a uma abordagem narrativa que suscita o relato em sua expressividade mais ampla, que Santos chama de pós-modernismo celebratório que, de acordo com o autor,

[...] decorre uma série de orientações teóricas e epistemológicas: total descaso pelas questões de poder, pelas desigualdades estruturais e pela exclusão social nas sociedades capitalistas contemporâneas; redução da realidade social a sua discursividade, deixando de lado práticas não discursivas, nomeadamente as práticas de silenciamento da discursividade das classes populares e dos grupos sociais oprimidos e silenciados [...]. (SANTOS, 2009, p. 241).

Com efeito, o pós-colonialismo se justifica tanto para Santos como para o potencial emancipatório da Educação Ambiental, porque coloca em discussão a relação de poder assimétrica que é a relação colonial. Então, nesse caso, suas contribuições são relevantes para compreender outros tipos de relações assimétricas, cujas análises estariam fora do plano estritamente modernista, como é o caso das relações culturais. Santos (2008) se utiliza da perspectiva pós-colonial para fundar práticas e *subjetividades emancipatórias utópicas* fora do cânone modernista. O autor enxerga uma possibilidade de análise a partir dessa perspectiva. Já Hall (2009) argumenta que essa perspectiva marca uma confusão entre uma categoria descritiva e uma categoria avaliativa, que ele visualiza como a descrição e a caracterização das mudanças nas relações globais dessa transição da era dos impérios para o momento pós-independência ou pós-colonização. Stuart Hall (2009) se preocupa bastante em seu argumento em subverter o binarismo colonizador/colonizado que a perspectiva traz, e defende uma reeleitura de um processo em movimento com a produção de uma reescrita descentrada, diaspórica e global.

Nesse sentido, o termo pós-colonial não se restringe a uma determinada sociedade ou época, e nem todas as sociedades são pós-coloniais ainda no mesmo sentido. É um movimento global não no sentido universal, mas do deslocamento e das relações dinâmicas entre o global e o local que influenciam um e outro continuamente. Mais uma vez, é Hall (2009) quem nos ajuda a compreender a importância dos estudos *pós-coloniais* a despeito de toda a controvérsia que não cabe aqui aprofundar, como uma problematização da contemporaneidade, útil na medida em que nos ajuda a pensar, dialogar ou descrever interpretativamente as mudanças nas relações globais que marcam as transições desiguais, tanto sociais como culturais, ou de poder da era dos impérios para a era pós-independência, o que suscita um vínculo estreito com formas mais sustentáveis de se relacionar

com a natureza e com as sociedades. Quanto mais independência da economia das grandes corporações, conhecidas por seu poder de devastar o meio ambiente, desabrigar populações, impor seus preços, mais autonomia os países têm em definir suas fontes de energia limpas e renováveis.

As controvérsias intrínsecas e as críticas ao termo se remetem a tudo em que se encaixa de modo cronológico o prefixo *pós* e também para alguns que se incomodam com sua orientação pós-estruturalista de pensamento, mas, a despeito de toda sua ambiguidade, o termo *pós* não pode ser meramente descritivo disto ou daquilo, do antes ou do agora; refere-se a uma releitura da colonização como parte de um processo transnacional e transcultural global que se propõe a produzir um outro discurso descentrado, diaspórico ou global, diferente das metanarrativas centralizadoras, generalizadoras do Iluminismo. Com efeito, não se trata de uma mera cronologia ou de uma periodização baseada em eras. É um *pós* que contesta narrativas anteriores, legitimadoras de dominação e de poder, como, por exemplo: de raça, gênero, classe, nação e etnia.

Essa abordagem favorece a evolução de uma preocupação ética com o atual modelo civilizatório e com as futuras gerações, como forma de respeito à vida. Nesse caso, a natureza e a cultura perdem o sentido de *recursos* para serem possibilidades que podem ser potencializadas ou potencializadoras de *ser/estar/habitar* este planeta, ressaltando as qualidades locais, regionais e nacionais como geradoras da biodiversidade, das diferenças culturais e da justiça socioecológica. Dessa forma, poderíamos substituir a credibilidade técnica dos recursos naturais impregnada nas narrativas clássicas da modernidade por narrativas alternativas de resistências culturais das populações subalternas próximas a uma ética ambiental.<sup>8</sup>

Esse não é apenas um *pós* de superação de etapas, mas é um *pós* de subversão nas relações desiguais de *criar espaços/tempos*, por ser depois da colonização, mas também por rejeitar os seus pressupostos de dominação e das relações de saber entre descobridor e descoberto, e do epistemicídio,<sup>9</sup> que provocam e provocaram na América Latina esses processos colonizadores ou dominadores. Ainda, podemos dizer que se impõe uma relação de controle indireto dos povos e do território, sob a forma de usurpação dos saberes e das terras indígenas, dos seringueiros e dos povos

---

8 Trata-se da compreensão ética não apenas a partir do ponto de vista científico, porque lida com o significado da vida, com valores subjetivos e utópicos. O que é *valioso* ou *bom* são sempre enunciações específicas de fatos, ou melhor, julgamento de valores. Assim, para fazer tal afirmação, a ética está além dos fatos, além do limite da linguagem humana. A pretensão de uma ética ambiental está para além da linguagem, supera os limites da própria existência (TRISTÃO, 2004).

9 Conceito desenvolvido por Santos (2008) como a morte dos conhecimentos alternativos.

atingidos pelas barragens nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.<sup>10</sup> Assim, as sociedades coloniais ou os povos tradicionais ainda não estão independentes das várias facetas em que se manifesta o *colonialismo* do pós-colonialismo. Se, como argumenta Santos (2008), o colonizado, no sentido amplo do termo, é o selvagem e este ocupa um lugar inferior, *a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade*. Como o que é exterior não pertence a ninguém, e o que não tem dono não é reconhecido como igual, a natureza é, portanto, considerada inferior.

Nesse sentido, encaixa-se muito bem em nossa realidade brasileira a ideia do pós-colonial como um discurso epistêmico e cronológico que não trata apenas de ser depois ou posterior, mas de ir além do colonial (HALL, 2009). Um discurso que opera sob rasura, “[...] no limite de uma episteme em formação, não como um paradigma convencional” (HALL, 2009, p. 123), mas como episteme que age entre uma lógica racional sucessiva e uma desconstrutora. Uma resposta à necessidade de superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade das velhas categorias de explicar o mundo (HALL, 2009). O modelo controverso de desenvolvimento sustentável, mesmo com seu valor de inserção da questão ambiental aos processos de desenvolvimento, revela, às vezes, indícios de uma proposta colonizadora, em especial para os países pobres ou em desenvolvimento que ainda vivem um subconsumo, com suas populações socialmente excluídas, na medida em que define certos padrões e formas de se desenvolver para todos os países, conforme o relatório Brundtland,<sup>11</sup> desconsiderando as economias sustentáveis e diversificadas, pois um mundo sustentável consistiria num número de territórios em que cada um seria sustentável, independente dos outros (DOUHWAITTE apud SANTOS, 2008).

Para alguns, o pós-colonialismo se constitui numa corrente teórica e crítica, com a intenção de subverter ou desconstruir o eurocentrismo, com a consciência de que a pós-colonialidade não nasce e não cresce numa distância panóptica em relação à história. Significa que essa é uma condição de posturas intelectuais, estéticas, políticas e econômicas marcadas pela deslegitimação da autoridade, poder e significados produzidos pelos impérios ocidentais.

---

10 Boa parte da biodiversidade se encontra em terra dos povos indígenas e de comunidades camponesas, pois, para eles, a natureza nunca foi um recurso; é parte da sua própria natureza. Esses povos respeitam seus ciclos como preservam a sua cultura sempre que conseguem (ou conseguiram) escapar da destruição que o encontro colonial com o ocidente produziu (SANTOS, 2008). O exemplo marcante do ano de 2011, das políticas desenvolvimentistas e neoliberais do Brasil, foi o licenciamento para a construção da Hidrelétrica de Belo Monte, no Parque Nacional do Xingu, onde vivem mais de 50 etnias indígenas, com consequências para todas as vilas ribeirinhas e áreas indígenas nas margens do rio, chegando a atingir até algumas cidades do Pará, como Altamira e São Félix do Xingu.

11 O relatório recebeu esse nome em homenagem a Gro Brundtland, ministra da Noruega que presidiu os trabalhos da comissão criada pela ONU. Foi publicado no Brasil com o título *Nosso futuro comum*.

A violência civilizatória que, no caso das populações nativas, se exerce também por via dos saberes nativos tradicionais e pelo conhecimento é fé “verdadeiros”, se exerce também no caso da natureza pela produção de um conhecimento capaz de transformá-la em recurso (SANTOS, 2008). Como alternativa para a pesquisa em Educação Ambiental com ênfase na narrativa, o significado de tradução pode ser relevante. Na ideia de Santos (2007, p. 39, grifo do autor) que a designa como uma metáfora transgressora da tradução convencional, linguística, tradução seria: “[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização”. Ou seja, traduzir movimentos de práticas sociais locais e culturas sustentáveis em comunidades e escolas, entre um e outro contexto. A tradução estaria, portanto, mais relacionada com uma antropofagia dos modos e culturas de vida sustentáveis de algumas comunidades.

## A influência das práticas culturais nos movimentos educativo-ambientais e a criação de espaços de esperança

A homogeneização da cultura, a padronização e o anonimato promovidos pela globalização são fortes ameaças à diversidade cultural da vida contemporânea. E o pensamento de Morin (2005, p. 112) vem conjugar a união de simbiose entre a cultura e a natureza, ao afirmar que “[...] o conhecimento da natureza [se] situa num contexto e enraizamento cultural, social, histórico”, [e, ainda,] “[...] a cultura é o ecossistema das nossas ideias de natureza”.

Com isso, toda a ideia de natureza retroagiu como mito cultural e também social e político sobre as sociedades. Por isso, respeitar os saberes tradicionais, pensar a tradição, têm sido princípios tão significativos na produção narrativa da Educação Ambiental, que apostam na potência emancipatória dessas culturas para uma vinculação com o habitat natural. Além disso, o gosto e o encanto que essas comunidades desenvolvem no trato de suas culturas em processos simbióticos com a natureza, nas relações sociais sonhadas da vida em comunidade, nas redes de solidariedade que tecem em seus cotidianos, nos afazeres sustentáveis que inventam a caça da sobrevivência diária, enfim, tudo isso nos coloca em condições de eternos aprendizes. Os modos de vida humanizantes não se perderam nos processos colonizadores da cultura dominante em que predomina a avareza e a economia. Não os atinge a ponto de se preocuparem com o valor do PIB. Portanto, a lógica que os movimenta é totalmente alheia aos interesses dominantes.

O tradicional qualifica a cultura ou a comunidade, embora haja muitas restrições ao termo, pois é preciso garantir flexibilidade de interpretação em um mundo dinâmico e globalizado em que essas comunidades sofrem pressão tanto do mercado

capitalista como da degradação dos ecossistemas que são a base de seus sustentoso.<sup>12</sup> Para Diegues (2001), uma das características básicas das comunidades tradicionais é a estreita dependência do mundo natural, de seus ciclos e de seus recursos fundamentais para a manutenção de seus modos de vida. Assim, é possível notar uma forte ligação com o meio ambiente, além de uma série de saberes/fazeres próprios que são passados em gerações nessas comunidades ambientalmente vulneráveis.

Em Vitória-ES, por exemplo, no bairro Goiabeiras, encontramos as paneleiras, mulheres que são conhecidas pelos *saberes/fazeres* das tradicionais panelas de barro, ícone da culinária capixaba. A tradição passada de mãe para filha é de origem indígena e sofreu influência de outras etnias, como a afro e a luso. Dessa mistura, acredita-se que a fabricação das panelas de barro já tenha 400 anos. A fabricação das panelas de barro se dá em várias etapas, desde a obtenção de matéria-prima à confecção das panelas. As matérias-primas tradicionalmente utilizadas são provenientes do meio natural, como: argila, retirada do barreiro no Vale do Mulembá; madeira, atualmente proveniente das sobras da construção civil; e tinta, extraída da casca do manguezal, o popular mangue vermelho. As etapas para a confecção da panela são: modelagem manual, secagem, alisamento, queima, e açoite (IPHAN, 2006).

Em uma de nossas conversas com as paneleiras, notamos que elas produzem narrativas marcadas por uma necessidade de equilíbrio e dependência com o meio ambiente em seus processos produtivos, como é traduzido a seguir:

*Olha... Eu acho legal esse trabalho aqui porque ele já vem da natureza. Praticamente o nosso trabalho ele é todo natural. A nossa argila ela já vem da terra. A queima vocês viram ali, é ao ar livre. A nossa tinta que a gente pinta é natural, num tem nada de química, nada que faça mal à saúde. A casca da árvore do mangue, então, é uma coisa assim, bem natural. [...] E a gente sempre procura se informar para que também não acabe isso, porque a gente precisa disso, dessas árvores, do barreiro. Então tem que procurar preservar.*

---

12 A Ilha de Vitória, capital do Espírito Santo, se encontra dentro de uma região estuarina formada por um conjunto de rios (Santa Maria da Vitória, Bubu, Itanguá, Marinho e Aribirí), que, combinados com o aporte marinho, propiciam a criação de ecossistemas, como o manguezal. Além de uma grande importância ecológica, o manguezal apresenta uma significativa relevância social, pois é fonte essencial de vida das populações ribeirinhas e da sociedade em geral. Com a urbanização e o crescimento da cidade, esse ecossistema vem sofrendo uma série de impactos, como invasões, aterros, lançamento de esgotos, atividades industriais e portuárias, o que afeta diretamente essas populações que dependem desses ecossistemas para sobreviver.

Nesse caso, não é difícil entender por que a Educação Ambiental tem produzido uma narrativa de valorização dessas comunidades tradicionais e de seus saberes. A meu ver, um pouco preocupante, porque corremos um risco de essencialização da cultura com esse encantamento. Se, por um lado, a Educação Ambiental que incorpora a narrativa da diversidade cultural tenta desconstruir a hierarquização das culturas, principalmente quando incorpora culturas excluídas dos mapas simbólicos dominantes, construídos pelo pensamento hegemônico da ciência moderna e de seus processos globalizadores, por outro, esse pensamento de supervalorização da herança tradicional às vezes defende e homogeneiza algumas culturas ditas tradicionais ou sustentáveis, atribuindo-lhes um sentido e uma pureza que não existem em nenhum lugar. Augé (1994), quando define o lugar antropológico, diz que é relacional, histórico e identitário, mas atravessado por não lugares. Nem um nem outro se encontra em seu estado puro.

Augé (1994), ao analisar a era da contemporaneidade, denominando-a de supermodernidade, argumenta que organizar o mundo a partir da categoria tempo já não faz mais o mesmo sentido, devido às constantes transformações espaciais, à mobilidade social, à troca de bens e serviços, e ao enorme fluxo de informações que dão a impressão de que o mundo encolheu. Esse encolhimento provoca alteração da escala em termos planetários por meio da concentração urbana e das migrações, criando espaços inéditos que o autor chama de *nãolugares*. São espaços não relacionais, sem identidade e sem história, como aeroportos, vias expressas, salas de espera, *shoppings*, estações, supermercados etc., com grande circulação de pessoas e de consumo. No que diz respeito à mundialização, estamos praticamente inseridos em todos os lugares, mesmo nos mais longínquos, pelo fluxo contínuo de quem tem acesso à informação. Podemos inferir que esses movimentos enfraquecem as referências coletivas, gerando um individualismo exacerbado, porém sem identidade.

Esses grupos tentam legitimar formas de uso sustentável dos bens naturais, como alternativas aos processos homogeneizadores da cultura em tempos de globalização da economia. Daí, a tensão entre tradição e modernidade, e a compreensão do acoplamento com a natureza, mediadas por processos tecnológicos, sociais e econômicos, devem ser consideradas nessas análises. A enorme pressão pela subsistência em algumas comunidades, no seu diálogo com a cultura colonizadora dos processos de globalização, imprime um valor absoluto à manutenção sustentável do ciclo produtivo de seus artefatos para a preservação do tradicional, que é assimilado como capital cultural, como sugere a narrativa abaixo de uma das paneleiras:

*Mas também é um trabalho muito sacrificante. É pesado, porque nós trabalhamos seguindo e respeitando a cultura dos índios. Nós num mudamos em nada nosso trabalho.*

*Tanto que a gente podia colocar a panela num forno, mas não, a gente queima ali, com a cara ali na fogueira. Tudo pra não quebrar a tradição, porque senão como que fica?*

Para tanto, desenvolvemos a noção de comunidades sustentáveis, que é o modo como as comunidades se relacionam com as várias dimensões do desenvolvimento-social, ambiental, econômico e cultural – e que depende das necessidades e possibilidades ecossistêmicas de cada local, cada região e país. É uma forma de se desenvolver descentrada na economia e intrinsecamente relacionada com a criação de situações, de táticas e de práticas sustentáveis (TRISTÃO, 2004). O que vem nos interessando é a compreensão dessas práticas e suas aprendizagens socioambientais, buscando esclarecer se, com os processos globalizadores de homogeneização cultural, essas comunidades consideradas autóctones ou sustentáveis criam outras formas de produção com o ambiente natural e processos de identificação cultural (TRISTÃO, 2010).

Em geral, na realidade brasileira, as políticas e materiais que emanam do contexto globalizador são pouco avaliadas pelos educadores. A Educação Ambiental, dentro de uma perspectiva transformadora e pós-colonial, se insere na busca de alternativas aos processos homogêneos de desenvolvimento econômico e cultural que a globalização vem impondo e generalizando como únicas possibilidades.

Esses são aspectos cada vez mais imbricados, que tendem a diluir a responsabilidade pessoal e coletiva, as culturas de origem e provocam um descolamento da gênese biofísica e social dos problemas. A desterritorialização das atividades produtivas na economia é seguida por um deslocamento da esfera pessoal e comunitária. Meira (2006, p. 120) argumenta que “[...] os sujeitos das sociedades avançadas estão cada vez mais vinculados aos fluxos globais e cada vez menos aos lugares que habitam [...]”, o que suscita uma nova formulação socioespacial: desintegração local com uma integração global.

De acordo com Morin (2002, p. 2), entre a organização das sociedades e as ideias, crenças e mitos, há uma unidade primordial, pois “[...] as idéias, as crenças, os símbolos e os mitos não são só potências e valores cognitivos, mas, também, força de ligação/coesão sociais [...]”. Daí a forte necessidade de se compreender certas práticas bioculturais de determinados grupos sociais, tão valorizados neste movimento educativo-ambiental.

Investigar as produções narrativas a partir das histórias contadas confere significado e valor à existência. Além disso, compreender outras racionalidades carregadas de mitos não é apenas explicar uma etapa na história do pensamento humano; é, também, entender melhor outras possibilidades de compreensão do mundo e da vida. Para Morin (2005), o pensamento simbólico-mitológico é também um pensamento objetivo e racional, aliás, de acordo com o autor, com todo pensamento. Morin (2005) afirma que o mundo dos mitos e das idéias constitui uma noosfera com alguma autonomia, fruto das interações sociais e culturais.

Algumas histórias são reproduzidas em seguida, como narrativas de estudos realizados pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (Nipeea/Ufes)<sup>13</sup> com comunidades que habitam a Ilha de Vitória-ES, como as paneleiras e as desfiadeiras de siri. Esses estudos marcam a realização da produção de dados por uma bolsista de iniciação científica<sup>14</sup> e de uma mestrand<sup>15</sup>, que se articulam na busca da compreensão de aspectos das culturas sustentáveis de comunidades cujos saberes se enredam nos espaços/tempos das escolas onde estudam seus filhos e filhas.

Selecionei, portanto, histórias que considero emblemáticas na relação simbiótica, procurando entender os processos identitários bioculturais. Essa abordagem de pesquisa se sustenta em um paradigma que se aproxima da abordagem dos pós-estruturalistas que, com seu estilo interpretativo, não tem ou pressupõe categorias, pois deixa que as histórias falem por si mesmas e evita reinterpretções inventadas. Nessa perspectiva, assumimos a narrativa de análise mais do que uma proposta de pesquisa de analisar as narrativas, já que essas histórias abrem brechas para explorar/compreender o que está subtendido na articulação do poder com a potência e o que *ensinol/aprendo* sobre, através e por meio do meio ambiente.

## História I: O casqueiro

*Quando a maré tem a lua cheia, essa maré é grande, é de maruim, aí a gente sai e tem que remar uns 50, 60 km, na base do muque mesmo. Quando a gente chega, a gente, dentro do mangue, só reza, pede a Deus. Pega a sua água, seu pão e sua farofinha e sai andando dentro do mangue. Aí, depois dali, a gente fica escolhendo 'os pau'. Como vai pegar o pau. Então tem aquela natureza. Se você pegar o pau todo, você matar o mangue, então você tem que só comer a metade e depois passar pra outra. A casca do mangue não pode ser molhada. Se ela molhar, quando for*

---

13 A criação do Nipeea, em 2005, emerge da necessidade da integração de projetos em andamento e de ampliação de outras possibilidades temáticas e de público, na constituição de um centro de referência de abordagem interdisciplinar, de um grupo de pesquisa e estudos permanente em Educação Ambiental.

14 O trabalho, com o título *Narrativas socioambientais das comunidades tradicionais da Ilha de Vitória*, investigou a relação das desfiadeiras de siri da Ilha das Caieiras e das paneleiras de Goiabeiras com o meio ambiente, buscando conhecer os modos de vida dessas comunidades, a fim de compreender as práticas cotidianas e sustentáveis desempenhadas por esses grupos. Por meio de imagens fotográficas e produções narrativas, buscou cartografar memórias, histórias, lendas e mitos.

15 Dissertação defendida em 2012, no PPGE/UFES, por Fernanda Freitas Resende, com o título *Sustentabilidade e Educação Ambiental: processos culturais em comunidade*.



*bater na panela, ela fica toda manchada. Muito freguês gosta de panela pretinha, e não gosta daquela: 'Por que essa pegou a cor e essa aqui não?' Daí a gente fala: 'Porque a tinta que é fraca'.*

*Tipo a tinta quando é fraca, você tem que subir no pau do mangue grosso e escolher aquela tinta mais forte e, quando ela bate no rosto da gente ou na camisa, ela tinge, então ela não sai. Outra coisa, quando for usar a tinta, primeira coisa do mundo é socar ela, socar. Você botou três latas de tinta num galão grande... aí você joga. Você botou três latas de tinta de casca. O tanino que eles fala, nós chama de casca do mangue vermelho. Se você for queimar na segunda-feira, na quarta-feira ela já tá forte, aí você joga três latas de água ou, se você não quiser queimar as panelas na quarta-feira, você pode deixar na sexta que ela fica mais forte ainda.*

## História II: Professoras potencializadas vão além das normas educacionais escritas

*A minha concepção de escola; a escola não está dentro da comunidade; ela é parte da comunidade, e a gente trabalha com uma concepção em que a gente chega, entra com o carro, estaciona, pega o ônibus, salta e nem olha pros lados do que tem em volta da escola, porque eu já vivi isso, de descer e de passar e: 'A aquela padaria que tem do lado da escola!'. 'Qual padaria?'. 'Aquela onde você desce do ônibus'. E a gente nem percebe! E lá se vai um ano, dois anos e três anos e a gente nem percebe, fazendo o mesmo trajeto e não percebe o que está no entorno da escola. Não é uma questão de sonho, nem de ilusão; é uma questão de reconhecer a educação como um processo de formação humana.*

*Tem uma outra questão, que vai de dentro para fora. Essa visão que a gente tem acaba contaminando as crianças que vêm pra escola e eles passam a enxergar a escola como fora da vida deles, e a escola não faz parte do dia a dia deles; o dia a dia é a rua, o bairro, a padaria, e ir pra escola é como se não enxergasse que é parte do bairro, como parte do cotidiano, alguma coisa que está a par e é a gente que alimenta essa visão das crianças.*

*Quando a gente leva, vê e volta, no caso das paneleiras, que não é só uma importância pro bairro, mas sim para o município, por conta do peso cultural que tem, da história e a gente faz, observa e volta. Entender um pouco essa relação pode permitir que a gente aprenda e, ao mesmo tempo, ensina e, se a gente faz a fim de aprender, a gente possibilita uma alternativa para se reconhecer. Parece que o aluno vem pra escola e a história dele fica lá fora, e reconhecer a sua identidade possibilita trazer sua história pra dentro da escola e levar a escola pra dentro da história dele.*

## História III: As guardiãs da tradição: as paneleiras

*Ganhamos o prêmio de Patrimônio Imaterial da Humanidade, mas eu só vejo isso na reportagem, porque, se for depender deles ali para falar alguma coisa ali, nós tamos por fora. Paneleira residente tá mais sabendo notícias pelos jornais ou pela boca de alguém que é da Prefeitura e cochicha comigo, aí eu vou passando pras outras paneleiras residentes. Mudou muito e se ela botou você aqui é porque eu sei mais história do que eles! Por exemplo, uma ideia do tempo que eu tava na diretoria da Associação é o tempo que essas crianças ficam na rua. Vamos aprender alguma coisa, vamos ensinar a eles, mas nada! Aí vem esses vereador, enfiei na cabeça deles: 'Na hora de pedir voto vocês vêm, na hora de pedir opinião vocês vem, mas na hora de botar no papel, para poder botar na escola, botar um dia, tem o sábado pra isso [para realizar os cursos]. Não tem escola aberta?' Nós fizemos uma vez pelo Estado. Tem um monte de paneleira profissional que a gente ensinou três meses, mas só que, quando foram lá no barreiro e no mangue, elas ... Eu ensinei foi trezentos. A Neia é minha aluna, tem um primo, tem pessoa de idade, quer dizer eu ficava com um grupo, e eles ia só passando por mim, porque eu ia ensinando desde o início e o final, eu falei: 'Pra aprender comigo tem que enfrentar o barreiro e o mangue. Paneleira que é paneleira tem que ir lá e enfrentar a dureza, como eu aprendi'. Então eles ali não sabe como tirar o tanino, que eles compra o barro, aí pagam o outro lá pra alisar. Tem que pagar. Eles só fazem virar, alisar e outro queima. Então, quer dizer, paneleira que é paneleira tem que pegar do solo da terra, pegar chuva, pegar sol, passar fome. Já passei isso e passo até hoje. Nossa quando nós tamos lá, nós tamos no céu, no mangue que é pra tirar a casca, que é remédio também, tá?*

## Referências

- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Ofício das Paneleiras de Goiabeiras.** Brasília, DF: Iphan, 2006.

MEIRA, P. . Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales em um mundo insostenible. **Trayectorias Revista de Ciências Sociales de La universidad autónoma de Nuevo León**, Mexico, n. 20-21, enero-agosto 2006.

MORIN, E. **O Método 2 – a vida da vida.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Método 5 – a humanidade da humanidade:** a identidade humana. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRISTÃO, M. **Educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização In: GUERRA, A. F.; FIGUEIREDO, M. L. **Sustentabilidades em diálogos.** Itajaí: Editora da Univali, 2010. p. 157-172.

Recebimento em: 29/10/2013.

Aceite em: 30/11/2013.



# Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes

## Education and decolonization of knowledge, practices and powers

Jandir João ZANOTELLI<sup>1</sup>

### Resumo

Nossa educação expressa, reproduz e fundamenta a colonização que marca nossos saberes, práticas e poderes. A *descolonização* exige, por outro lado, consciência histórica das suas origens, caminhos, procedimentos e pressupostos. Autointitulada crítica, acentua subserviência e alienação. Nasce do projeto europeu imperial-mercantil-salvacionista, constituindo-nos em arquipélago de latifúndios monocultores, escravagistas e exportadores. Desvendar seu eixo articulador, o de *Estado de Cristandade* é preciso, confundindo-se propositalmente com a religião cristã. Fundiram-se neste colonialismo, perspectivas (ainda não superadas) do comunitarismo pré-semita e semita com a propriedade fundada na violência das armas e da lógica, reduzindo a ética à moral obediente aos interesses do colonizador. A superação da colonialidade se faz pela reinvenção da comunidade e de sua ética de respeito à outridade do outro.

**Palavras-chave:** Descolonialidade. Consciência histórica. Estado de Cristandade e Ética comunitária.

### Abstract

Our education expresses, reproduces, and establishes the colonization which marks our knowledge, practices and power. On the other hand, the decolonization demands historical conscience of its origin, methods, proceedings and assumptions. Self-named criticism emphasizes subservience and alienation. It comes from the European imperial-mercantile-salvationist project forming us into an archipelago of huge monoculture property, slave owners and exporters. To unfold its point of articulation, the one of *Christianity State* is necessary, becoming intentionally confused with the Christian religion. In this colonialism, they merged the perspectives (not resolved yet) of Pre-Semitic and Semitic communitarian way of life with its property founded through armed and logical violence, reducing ethics to moral obedience to the interests of the colonizer. The triumph over colonialism becomes possible through the recreation of community and the ethics of respecting the uniqueness of the other.

**Keywords:** Decolonization. Historical Consciousness. Christendom State and Communitarian Ethics.

---

1 Filósofo, bacharel e graduado em Filosofia, Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1961) e (1963) - UFPEL; graduação em Ciências Jurídicas e Sociais - UFPEL (1971). Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1977). Acadêmico - cadeira 46 da Academia Sul Brasileira de Letras e assessoria do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Professor aposentado UFPEL e UCPEL. E-mail: <jjzanotelli@ig.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 491-500	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Nossos saberes, nossas práticas, nossos poderes são fruto e expressão da Colonização, reprodutores e aprofundadores da Colonização. A Colonialidade reina no interior de todos nossos saberes: dos saberes do senso comum cotidiano, do saber científico, filosófico e, especialmente, teológico. Para saber da verdade de nossos saberes, corremos a conferi-los com os da metrópole. Os saberes da *psique*, da Psicologia e da Psicanálise. Os saberes sobre o humano do homem, ensinando que o homem é feito de corpo material e alma espiritual. O homem é alma e o corpo é seu inimigo, seu cárcere em tudo o que ele requer e sente. Um dualismo estúpido que baila entre o materialismo ridículo e um espiritualismo alienado. Os saberes de curar e garantir a saúde. Os saberes de conviver. Os saberes de trabalhar, de produzir, de dividir o produto e, especialmente, de explorar o trabalho alheio. Nossa ciência precisa se pautar pelo positivismo da constatação e da matemática, como o indica a Modernidade europeia. Nossa Filosofia é consequência dos *grandes* pensadores da metrópole. Sobre eles realizamos nossas teses de mestrado e doutorado, porque eles são o critério da verdade filosófica. A teologia europeia nos indica o que é certo e errado sobre a fé, sobre a religião, sobre as falsas religiões, sobre as superstições. Nossos ritos religiosos repetem os da metrópole, mesmo que em contradição com o tempo de sua celebração: celebramos a Páscoa da Ressurreição, a festa da Primavera e da vida, quando começa o outono...

Somos colonizados. Somos colonizados no sentir, no ouvir, no interpretar e no falar. E para pensar a possibilidade de descolonização é preciso, antes de qualquer coisa, pensar na colonização.

Para se poder pensar em liberdade, em dignidade humana, direitos humanos, democracia, cidadania, solidariedade, respeito pelo outro, como requer a ética que tentamos ver implantada na economia, na política, na cultura, na educação e na religião, é preciso, antes de mais nada, reconhecer que fomos e somos colonizados. Colonizados nos saberes, nas práticas e nos poderes. Colonizados para não reconhecer o outro. Colonizados para o individualismo mais crasso. Para a autossuficiência prepotente que só vive da exploração do outro. Doentia sempre: sádica e ou masoquista. Colonizados para a exclusão, para a submissão, jamais para a Democracia, para a solidariedade e para o respeito do outro como outro.

A Europa colonizou a América, a África e a Ásia com a Oceania, incluindo-as num projeto de Império mercantil-salvacionista no dizer de Darcy Ribeiro (1968). Primeiro Portugal (1383), depois a Espanha (1492) e depois a Europa inteira, e por fim, o projeto que hoje se fez global.

Um projeto colonizador de economia, de política, de cultura e de religião. Um projeto que resultou para o Brasil nas dimensões de latifúndios monocultores, escravagistas e exportadores, e que até hoje conforma, em maior ou menor

profundidade, toda a nossa realidade (MENDES, 1979). A colonização possibilitou a Europa moderna, industrial, contemporânea. Foi o ouro da América que financiou a manufatura e a industrialização da Europa.

A colonização não foi obra do acaso, do destino, da sorte, da descoberta. Obedeceu a um plano, a um projeto, a uma armação de uma Europa cercada pelos árabes e turcos por todos os lados, restando-lhe apenas a saída pelo Atlântico (1453).

Mas onde a Europa foi buscar este projeto? Este projeto não nasceu do nada. Ou da invenção de um gênio iluminado. Ou da fuga ao aniquilamento.

Na verdade ele nasceu da junção de três interesses. O interesse da burguesia mercantil. O interesse da nobreza esfarrapada do feudalismo. E do interesse do clero para buscar almas para Cristo e converter os infééis.

Atendia aos interesses da burguesia nascente, sustentada e ampliada pelo comércio internacional realizado com o centro do mundo que era a Índia e a China. O ideal era amontoar lucros. Enriquecer. O acúmulo do lucro do comércio se fazia pela refinada usura. A usura era crime e pecado para os cristãos: explorar a necessidade dos outros. O exemplo simples: *quem empresta um pão a um faminto para que sacie sua fome e cobra dele dois pães na devolução* é um usurário, contra tudo o que pregavam e praticavam as comunidades cristãs. A usura destrói a comunidade. Por isso, o comércio era vedado aos cristãos. Esta usura, quando o comércio passou a evidenciar estupendos resultados, deixou de ser vista como pecado e crime, passando a ser considerada, pelo Estado de Cristandade, como virtude e sinal evidente de predestinação para o céu. Se alguém fosse rico, seria porque foi abençoado por Deus, e foi abençoado porque predestinado para a Salvação. A predestinação é um privilégio que Deus concede aos seus eleitos. E só aos eleitos. Os outros, pelos quais nem Deus tem compaixão, merecem apenas o inferno de sua própria miséria. Compadecer-se deles, como se eles também fossem eleitos por Deus, é um atentado contra Deus e contra a natureza e a história. Enriquecer, pelo planejamento e pela poupança, é o ideal proposto pelo projeto europeu de civilização-colonização. Enriquecer a qualquer meio. Porque os fins justificam os meios, na senda de Machiavel.

A usura é a grande virtude do projeto europeu, explicitada por Calvino na Genebra de 1551. O mercado, epifania da usura, é a mão providencial e invisível de Deus, na perspectiva de A. Smith de 1776 (SMITH, 1933).

Por isso, tentarei, seguindo a hipótese lançada por Enrique Dussel (1970, 1986, 2000, 2007), acompanhar resumidamente a história da criação, da consolidação e da reprodução desse processo de colonização, especialmente no que concerne a nós.

No centro da questão encontra-se o Estado de Cristandade. Ele é o eixo ideológico de todo o projeto de colonização (ZIMMERMANN, 1987). Para entendê-lo precisamos recuar um pouco.

Considerando que o homem existe sobre a terra há quatro milhões de anos; que nos dois primeiros milhões de anos, de sua longa caminhada, o homem viveu no berço de origem de todos nós, que é a África; portanto, todos nós somos originariamente negros, filhos da mesma África. Só depois, expandindo-se para o Norte, para o frio, necessitou, cada vez mais, branquear a pele, os olhos, os cabelos, para não perecer por falta da vitamina D. O branco é, pois, um negro *desbotado* em seus mais variados matizes.

Se admitirmos, por outro lado, que a primeira civilização da humanidade é a dos Bantus, nas nascentes do Nilo (6.000 a.C.), e que dela derivaram as civilizações do vale do Nilo (desde 3.200 a.C. até, pelos menos, início do segundo milênio a.C.), a dos Sumérios, na Mesopotâmia (4.000 a.C.), a do rio Indo (de 2.700 a.C.), como também a originária do Rio Amarelo; e se agregarmos a este conjunto as civilizações dos Maias-Astecas e a dos Incas na América (300-1.519 d.C.).

Observaremos que, nestas primeiras civilizações, não existe a *colonização*, nem as *colonialidades*. Nelas vigora a comunidade, com a agricultura de regadio, a posse comunitária e rotativa da terra, e a ética que funda, mantém e inspira a vida comunitária. Há um lugar para a mulher: seus deuses originários são sempre femininos.

Assim, se pode ver no capítulo XX do *Livro dos Mortos* dos egípcios, grafado em 2.750 a.C., mil anos antes do Código de Hammurabi, dois mil anos antes do profeta Isaías 61,1 da Bíblia - 750 a.C. - e o começo da pregação de Jesus de Nazaré - Lc 4,8 - que repetirão: *eu nunca menti... eu nunca explorei o mais fraco, nem no peso, nem na medida, nem no valor... eu dei de comer ao faminto... eu amparei a viúva e o órfão... eu hospedei (dei uma barca) ao estrangeiro... ou, eu curei o doente, o coxo, o cego, o paraplético... eu libertei os escravos...* Esse era o discurso necessário, que o morto deveria pronunciar diante do Deus da vida, para passar à vida verdadeira que começa depois da morte. Se ele não pudesse sustentar esse discurso como expressão daquilo que ele realizou durante a vida, ele não passaria à Vida. Era, portanto uma ética da vida e não apenas um ritual de morte. É o discurso ético que perpassa toda a história ética da humanidade. A comunidade se constitui e vigora pela priorização do mais fraco, do mais necessitado. Não é pela *igualdade, liberdade e fraternidade* que o projeto europeu anunciará sem praticar, em seu liberalismo.

Os semitas, entre eles os hebreus e cristãos, inspirar-se-ão nesta multimilenar experiência comunitária e seus pressupostos éticos de cuidado com os mais fracos, de generosidade e hospitalidade.

A experiência comunitária, incompatível com a colonização, será interrompida na história, com o advento dos indo-europeus (2.500 a.C.). Estes eram criadores de gado, domesticadores do cavalo, dominadores do ferro, nas grandes planícies indo-europeias que vão desde a Holanda até as proximidades do deserto de Gobi. Aprenderam a ser invencíveis na guerra. Eles detêm as mais potentes armas: o cavalo



e o ferro. Com elas serão invencíveis em qualquer batalha. Para os vencidos, os absolutamente vencidos, não há acordo, armistício, tratado, compaixão. O vencedor faz do vencido o que ele quiser. Fará isto do vencido, de suas terras, dos produtos da terra, como também fará o mesmo de seu filho e de sua mulher. Fazer o que quiser daquilo que é seu é a essência da propriedade, ao contrário da posse.

A propriedade, e não mais a posse comunitária e rotativa da terra. Ora, a propriedade só será propriedade se for absoluta e universal. O poder de fazer o que se quiser, obtido pela violência das armas ou pela lógica do raciocínio que destrói o argumento do outro é sempre cumulativo e sem limites. Sempre fruto da violência. O proprietário tem a pretensão de ter todo o poder, de ser dono da terra, dos trabalhadores da terra, dos frutos da terra... e, a pretensão de ser dono de si (de sua vida) e de um deus que ele domina através de sacrifícios e promessas.

A violência política desses indo-europeus, desde 2.500 a.C., avança sobre os Sumérios, sobre o Egito e o rio Indo, estabelecendo os impérios Medo e Persa e, depois de 1.100 a.C., criando a civilização grega e romana. O protótipo mais avançado de civilização indo-europeia foi a grega, depois absorvida pelo Império Romano.

Nelas, a organização política, à medida que se implanta a dominação indo-europeia, será a da metrópole com suas colônias. Assim como em suas terras, o proprietário (só ele, porque a mulher é propriedade dele) a cavalo, de espada na mão, coloniza tudo e a todos, inclusive a si mesmo. Assim instituirá a *urbs*<sup>2</sup> e o império como modelo: a colonização.

Para estes não há lugar para o *outro*. Não há lugar para a mulher, não há lugar para o filho, não há lugar para o estrangeiro, muito menos para o pobre. Não há lugar para o corpo, a carne, para a sexualidade, para a carnalidade concreta da existência. Não há lugar para a comunidade.

Com o indo-europeu instala-se a escravidão, o machismo, o filicídio, o individualismo autossuficiente no saber, no fazer, no agir e no poder. É a negação do outro como outro.

O cristianismo, nos três primeiros séculos de nossa era, tentou a vivência comunitária originária, especialmente na periferia do Império Romano. Depois de dez grandes perseguições, demonstrando assim a incompatibilidade entre Cristianismo e Império Romano indo-europeu, os cristãos farão um acordo com o Império Romano. O Império Romano e as instituições da Igreja cristã fundir-se-ão. Disso resultou o Estado de Cristandade (313). Evangelizar-civilizar pelo poder.

O Estado de Cristandade fundirá a economia, a política, a cultura do Império com a religião cristã, serão ambos uma só coisa. Contraditória. Não importa se o chefe

---

2 *Urbs*: do Latim: *Cidade*.

do Estado de Cristandade for religioso (o papa como o mais alto grau da hierarquia eclesiástica confundida com a Igreja), ou se for político, como após 1.648, com o tratado de Westfália, onde o religioso fica subordinado ao político. A Europa será um Estado de Cristandade, muito embora ela diga que é cristã. A confusão entre Estado de Cristandade e Cristianismo fez ver o projeto de colonização como se fosse cristão.

Baseada neste Estado de Cristandade, a Europa (em primeiro lugar Portugal, 1.383, e Espanha, 1.492) montará seu projeto de civilização-evangelização como a de um *Império Mercantil Salvacionista* (RIBEIRO, 1977, 1978). Obedecendo aos interesses da *nobreza*, esfarrapada depois do feudalismo que se congrega junto à corte; da *burguesia* que se fez forte com o comércio internacional com China e Índia (o centro do mundo) e que buscava amontoar lucros com o mercantilismo; bem como aos interesses da *Igreja* (que se fez idêntica à hierarquia eclesiástica, sem comunidades e sem leigos) que buscava reconquistar o poder conquistando *almas para Cristo*: contra os infiéis (islamitas, e povos ignaros...). Baseada neste triplice interesse, a Europa montou o mais amplo e totalitário projeto de colonização.

Este projeto se formata desde o *Mercantilismo* (1.050-1.648) que transforma a usura em virtude e sinal de salvação, desde as *Manufaturas* (1.648-1.767), até a *Revolução Industrial* (1.767), abrangendo inicialmente os países que hoje formam o G7 (grupo dos 7: Inglaterra, França, Estados Unidos, Itália, Canadá e Japão), que multiplica vertiginosamente o acúmulo do lucro, dos bens e empodera cada vez mais o colonialismo, especialmente depois do *Imperialismo* implantado pela conferência de Berlim (1.885), pelas guerras e crises do século XX e da *globalização* de agora.

Este projeto será o programático e sistemático encobrimento e *negação do outro*: do índio, do negro, da mulher, da corporeidade, da sensorialidade, da afetividade, da sexualidade, num dualismo contraditório e insuperável bebido na fonte indo-europeia e firmado no Estado de Cristandade.

Em cada etapa, em cada época a colonização teve novas facetas, novas modalidades. Novas e cada vez mais profundas. Desde a *invasão* militar, a *colonização econômica* (que transformou o Brasil em latifúndios monocultores, exportadores e escravagistas), a *colonização política* em toda a sua estrutura e funcionamento, até a *colonização cultural*, ideológica, científica, técnica, artística e religiosa, em todas as dimensões.

Depois da proclamação da independência da América Latina, nossos *colonizadores interinos*, endócrinos, foram os crioulos, os capatazes que substituíram a metrópole europeia. A colonização se tornou interna e *internalizada*. Com os meios mais potentes e subliminares: a mídia, o *marketing*, a informática, a cibernética, o virtual...

Fomos pensados, planejados, moldados para sermos colônia, periferia da Metrópole. Primeiro da metrópole portuguesa. Depois espanhola. Depois inglesa. Depois norteamericana. E agora, periferia do mundo, do mundo global, muito embora todo o esforço de alianças, regionalizações, BRICS: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, e etc...

Somos pensados para garantir e reproduzir o sistema desde suas relações econômicas até as sociais, políticas, morais, culturais e religiosas.

Há como superar a colonização? Como des-colonizar os saberes, as práticas e poderes?

A tentação do colonizado é, de imediato, pedir aos colonizadores que nos ensinem o caminho da libertação, da emancipação, da cidadania. Quer aos colonizadores externos quanto aos internos. Para que nos ensinem a implantar, em meio ao sistema global excludente, uma comunidade de inclusão?

Na verdade, duas são as magnas questões: É possível descolonizar *sem comunidade*? E é possível a *comunidade num sistema de propriedade*, quer seja ela privada ou coletiva?

Se a resposta é duplamente negativa, que nos resta a fazer? *Sentar à beira da estrada e chorar* - como se diz na minha terra?

Acreditar, como quer o colonizador, que a história é obra do destino, inelutável, e que chegamos ao final da história, como dizem os teóricos apologistas do capitalismo? O capitalismo é a única saída para a história? O termo final que veio para ficar? Que só nos resta remendar, acomodar, mudar aspectos periféricos desse sistema? E que os que não se ajoelham diante do sistema, são rebeldes recalçados, impostores a prometer ilusões? E que a comunidade é coisa do passado, já desde muito ultrapassada, e incapaz de responder às grandes questões da produção, da circulação e do consumo? Que a ética e a solidariedade consistem ainda e para sempre em manter o sistema, para que mais gente não morra de fome, de doenças, na intempérie? Ele é a *mão da Providência*?

Assim fala um colosso mundial com os pés de barro e com mil fendas por onde escorre a riqueza e a segurança pretensamente armazenada pela história dos homens e mulheres do planeta.

A descolonialidade, porém, não nascerá apenas de uma metodologia, de uma técnica pedagógica inovadora a ser implantada em nossas escolas, mantendo-se o sistema assim com está.

Não há descolonialidade sem consciência histórica.

Não teremos consciência histórica, nem superaremos a colonialidade na qual fomos e estamos imersos, se não superarmos, antes de tudo, o *heleno-centrismo* e, depois, o *euro centrismo*, localizando-nos apenas como periferia do centro, moldados pelo centro e aspirando a ser o centro.

É preciso começar pelo começo, como nos ensinou Paulo Freire. E, então: não há educação para a liberdade sem consciência histórica e que não conduza à consciência histórica. Consciência da Colonização em seus múltiplos aspectos, consciência dos *fundamentos* (econômicos, políticos,

sociais e culturais) do projeto colonizador, consciência das *raízes* do projeto, especialmente no antes e depois da constituição do Estado de Cristandade; consciência da contraposição dialética entre a posse da *comunidade e a propriedade* trazida pelos indo-europeus; consciência dos *alcances e limites* da colonialidade, e da perspectiva utópica de sua superação.

Consciência da história não apenas em seus dois ou três últimos séculos. Não apenas da história europeia e da constituição colonial de sua periferia. Mas da *história no mais amplo horizonte possível*. Na sua economia (modo de produzir, de distribuir e consumir), na sua organização social, na organização política, na produção cultural (científica, técnica, artística, sapiencial, filosófica e religiosa). Consciência da *necessidade e relatividade das instituições*, dos ritos, dos poderes que tornem eficaz a perspectiva comunitária.

Na história há a senda da comunidade com seus pressupostos, sua ética e suas consequências. Há também os descaminhos de sua negação.

E um dos princípios fundamentais que permitiam a fundação da comunidade estava, para as primeiras civilizações da humanidade, na exigência de um único Dador da vida e criador de tudo. Contrapunha-se, por isso, ao ídolo e à idolatria. Era *impossível uma comunidade baseada na idolatria*: a divinização de um ente ou situação. Pois, se tudo é criado, nada é divino, sagrado e tudo está à disposição do homem, ao cuidado e responsabilidade do homem.

E os incas, por exemplo, exigiam dos povos que quisessem compor a grande comunidade incaica que reconhecessem três coisas: falassem uma língua comum, aceitassem a posse comunitária e rotativa da terra e não fossem idólatras. O idólatra, que se dobra ante qualquer coisa, mesmo diante de si, é um doente e adoce a comunidade. A liberdade que acontece *na e com* a comunidade, e que nada tem a ver com o individualismo narcisista do indo-europeu, exige a não idolatria. E K. Marx (1887) evidenciou, em sua interpretação do capitalismo, que este é constitutivamente idólatra. *Idólatra da mercadoria*.

Sem superar a idolatria da mercadoria em todas as suas dimensões é impossível ser comunitário. Observemos que, no sistema global de hoje, tudo é mercadoria. Tudo é mercado. Tudo é idolatria.

O ídolo exige o *sangue* de seus adoradores, suas vítimas. O dador da vida implanta a possibilidade da *liberdade*, da dignidade, da comunhão vital com a natureza.

Não importa o nome que se dê ao fundamento sagrado da vida e da comunidade (e muito acertadamente os teólogos dizem que é impossível ser cristão sem ser ateu do deus do Estado de Cristandade). O que importa é a

superação da idolatria: quer essa seja um sistema, uma ideologia, um partido, uma instituição, mesmo que essa seja eclesial (como alertou Francisco, no Rio de Janeiro). O idólatra é desumano, a-histórico, a-comunitário.

Uma educação será descolonizadora e descolonial na medida em que *se respeite a outridade* de cada um, para além da idolatria atribuída à autoridade das tradições, à autoridade do método, à autoridade do currículo. A educação acontece como conclamação respeitosa de cada um para a construção da *liberdade*: para a minha liberdade que começa onde começa a tua liberdade. E a minha liberdade consiste em que tu tenhas a possibilidade concreta de liberdade: liberdade de sentir, de pensar, de expressar, de agir, de conviver.

Sem consciência histórica não há educação. E a consciência histórica acontece como a dialética itinerante, peregrina de saberes, de práticas e poderes.

Muito embora frágil e limitada, a possibilidade das descolonialidade dos saberes, das práticas e dos poderes é viável, é necessária, é urgente. As comunidades indígenas, quilombolas, dos que mais sofrem na carne os efeitos nefastos da colonialidade, clamam e vivem da possibilidade de sua superação. Eles ensinam, testemunham e exigem uma possibilidade humana para além das colonialidades. Um mundo constituído de novas relações, relações verdadeiramente humanas, de respeito à outridade, de respeito à vida.

O clamor dos excluídos, dos outros negados exige verdade e justiça para que possamos ter identidade humana e possibilidade de ser.

## Referências

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. **América Latina y Conciencia Cristiana**. Quito: Editorial Don Bosco, 1970.

\_\_\_\_\_. **Ética da Libertação – Na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Politica de La liberación. História Mundial Crítica**. Madrid, Trotta: 2007.

MENDES, Antonio Jr. et al. **Brasil história – Texto e Consulta**. I-III. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sociocultural. Petrópolis: Vozes, 1968.

\_\_\_\_\_. **As Américas e a Civilização.** Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **O dilema da América Latina:** estruturas de poder e forças insurgentes. Petrópolis: Vozes, 1978.

SMITH, A. **An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations.** London: Dent & Sons; New York: E.P. Dutton & Co, 1933.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina, o não-ser.** Petrópolis: Vozes, 1987.

Recebimento em: 25/10/2013.

Aceite em: 25/11/2013.

# De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização

## From America to Abya Yala - Semiotics of decolonization

Armando de Melo LISBOA<sup>1</sup>

### Resumo

A partir do contexto epistemológico-político geocontinental, o trabalho discute a emergência do conceito de Abya Yala para designar o continente americano. Para tal, e considerando também o processo global de colonização-descolonização, faz um balanço das perspectivas pan-americanas, pan-latinas e pan-indígenas.

**Palavras-chave:** Abya Yala. América. De-colonial. Identidade. Semiótica.

### Abstract

Departing from a geopolitical and epistemological background the paper debates the emergence of the Abya Yala's concept in denominating the American continent. To do so, and considering also the global process of colonization-decolonization, takes stock of the Pan-Americanism, Pan-Latin and Pan-Indigenous perspectives.

**Keywords:** Abya Yala. America. Identity. Decolonization. Semiotics.

---

1 Doutorado em Sociologia Econômica pela Universidade Técnica de Lisboa. Professor assistente I da Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço Institucional: Departamento de Economia e Relações Internacionais. Centro Sócio-Econômico/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Campus Universitário Trindade, Florianópolis - SC. E-mail: <amelolisboa@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 501-531	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

*Que a peste vermelha acabe com vocês por terem me  
inculcado vossa linguagem.*  
(SHAKESPEARE, CALIBAN, 1611)

*Existe na posse da linguagem uma extraordinária potência.*  
(FANON, 1952/ 2008, p. 34)

*Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las  
palabras: ellas no designan, sino que encubren.*  
(SILVIA RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 6)

## 1. Miragens, caricaturas, desencontros

*Tupi or not tupi. That is the question.* (ANDRADE, 1928, p. 3)

Colombo, ao aqui chegar, como que possuído por um “[...] furor nominativo” (TODOROV, 1983, p. 27), designava tudo que via com nomes ocidentais ou corruptelas das denominações nativas. Porém, estava cego para o fundamental, um continente ainda desconhecido dos europeus. Convicto de ter chegado à Ásia, deixou de nomear o conjunto que vislumbrava, como bem captou Max-Neef (1992, p. 1):

Pobre Dom Cristóvão, grande almirante do mar oceano, morreu sem ter descoberto América. Estava tão seguro do lugar que tinha que chegar que não se preveniu do mais colossal dos achados. Como sucede com todas as certezas, também a sua tornou opacas as sensibilidades perceptivas.

O ato nominalista não é inocente, “[...] mas um postulado jurídico de posse” (SUBIRATS, 2006, p. 122), definir a palavra própria para designar algo permite apropriá-lo. Tampouco o de Colombo foi fruto de um neutro olhar de âmbito científico, pois impetrou um ato colonial que desqualificou epistemicamente todo o conhecimento e nomenclatura indígena. Negar os nomes existentes e atribuir novos foi decisivo para a colonização mental dos nativos. Como a linguagem, ao invés de algo cosmético e superficial, é uma estrutura profunda, subjuga-la é central no processo de dominação. Isto levou a Nebrija inserir, em 1492, na introdução da primeira gramática de uma língua vulgar (castelhano): “A língua sempre foi a companheira do império”.

Mesmo que suas configurações modernas sejam resultantes do jogo epistemológico-político geocolonial, e não de uma ontologia pura e inata, Europa, Ásia e África são continentes designados com seus próprios nomes, os



quais advêm de suas milenares histórias e mitologias. Ao contrário, América é um “[...] continente sem-nome próprio [...]”, homenageia o italiano Vespúcio (PORTO GONÇALVES, 2005).

A nomeação *América* para o quarto continente surgiu no mapa mundi em 1507 – e para indicar o domínio ibérico desde a Terra do Fogo até o Sudoeste atual dos Estados Unidos da América – mas foram como *Índias*, *Índia Ocidental*, *El Dorado*, *Novo Mundo* que, sucessiva e concomitantemente, as novas terras foram nomeadas. Mais que tatearmos erráticamente a procura do conceito deste território continental,

[...] a história da construção da denominação dessa vasta faixa de terra coincide com a história das tentativas de apropriação desse imaginário – e consequentemente das riquezas materiais que o acompanhavam. (FARRET; PINTO, 2011, p. 31).

Ao inventarem estes nomes, os europeus, além de eliminar as denominações originais dos povos que aqui viviam há milênios e ocultar toda alteridade, faziam uma projeção de si próprios, representando o novo mundo como um *continuum* da Europa. Não há uma descoberta da América. Esta nasce ontologicamente sob o signo do encobrimento, da negação do Outro, da ocultação da miríade de outridades aqui presentes<sup>2</sup>. Os povos, a fauna e a flora serão apenas um substrato a conquistar, explorar, massacrar. Ainda no século XVI, Las Casas e Montaigne denunciaram o quanto a humanidade empobreceu com este epistemicídio-genocídio.

Os milhares de povos originais (carijós, caigangs, aymaras, tojolabales...) foram orientalizados como *índios*, enganosa alegoria que advém do equívoco de onde Colombo pensa ter chegado. Este roubo de nomes próprios e a dissolução das infinitas nuanças e consequente homogeneização identitária foi um passo fundamental na destruição das formas de conhecimento e da cosmovisão dos colonizados. Este despojamento também ocorreu com a população trazida da África, submetida à mesma identidade colonial e racial: negros<sup>3</sup>. Se, inicialmente, inventou-se um *ser asiático* para os nativos, a ideia de *índios* logo será tupinambizada, uniformizando e simplificando no imaginário os ameríndios apenas como silvícolas nus e primitivos, deletando completamente a memória das altas civilizações (LESTRINGANT, 2006). Obviamente, “[...] a suposta barbárie destes povos foi inventada com bruto cinismo pelos que desejavam a terra alheia” (RETAMAR, 2005, p. 45).

2 Este encobrimento segue nos tempos atuais através do “[...] etnocídio estatístico [...]” de sua população indígena, classificada em geral como camponesa, aponta Bonfil Batalla (1981, p. 21).

3 Os europeus se relacionavam com os “[...] futuros *africanos* desde a época do império romano [...], mas nunca pensaram neles em termos raciais antes da aparição da América” (QUIJANO, 2000, p. 203).

Assim, bestializados, calibanizados, naturalizados, despojados de todos os referenciais de humanidade (língua, economia, religião ...), são identificados atavicamente, por suas comuns características fenóticas (cor de pele, cabelo, olhos, nariz). Nasce nesta época a percepção de que as diferenças entre os homens são decorrentes especialmente da cor da pele, à qual será associada o conceito de raça. Transformados em selvagens, em raça inferior, não civilizada, surge, com a conquista da América, a forma moderna de racismo: a identificação racial que minoriza o outro e naturaliza as desigualdades (QUIJANO, 2000).

O nome América começa a predominar no final do século XVIII, com o despontar da consciência crioula e a pugna contra o domínio imperial anglo-ibérico. Face à necessidade de se diferenciar do inimigo europeu, quando as primeiras gerações de crioulos assumem o poder elas passam a autodenominar-se “[...] americanos [...]” (FARRET; PINTO, 2011, p. 33).

Compartilhamos, meridionais e setentrionais, o nome *América* apenas enquanto estávamos todos submetidos à mesma matriz colonial de poder, quando éramos conjuntamente periféricos e subalternos. Até a primeira metade do século XIX, além de *América*, outras designações da parte meridional do quarto continente também eram comumente utilizadas: Hispano-América, Ibero-América, América do Sul, América Meridional, Columbia, Grã-Colômbia. Até então, todavia, *América Latina* sequer existia conceitualmente.

## 2. Torne-te cidadão, ou te degolo

*O processo chamado independentista não alterou o sistema colonial. Ao contrário, no período republicano as relações de dominação colonial se rearticularam e sofisticaram.*

*Se fragmentou nossas nações ancestrais, se dividiu nossa Abya Yala, se impôs fronteiras criando o que hoje se chamam países.*

(Declaração dos líderes espirituais dos povos de Abya Yala, 1992)

As ininterruptas fugas de escravos para os quilombos durante todo o período colonial; a série de insurreições camponesas dos *comuneros* a partir de 1730; a guerrilha dos Muras na Amazônia ao longo séc. XVIII; e a resistência guaraníca a partir das missões jesuíticas na segunda metade daquele século, dentre outros casos, sinalizaram um processo cada vez mais difícil de ser detido.

A grande eclosão vulcânica ocorrerá na revolução dos escravos iniciada em 1791 e que culmina com a independência de Saint Domingue em 1804, única rebelião de escravos vitoriosa na história da humanidade, derrotando o então

imbatível exército de Napoleão, além dos espanhóis e ingleses. A amplitude da transformação é tal que os jacobinos negros a demarcam inclusive no plano semiótico, logo substituindo o nome francês pelo caribenho e primigênio Haiti.

Aterrorizadas também pelas sucessivas rebeliões índias lideradas por Túpac Amaru (Peru, 1780) e Túpac Katari (Bolívia, 1781), com o levante negro e mulato de Coro (Venezuela, 1795), as elites crioulas perceberam-se cada vez mais ameaçadas pelas maiorias não crioulas. “O crioulo hispano-americano, cada vez mais afastado tanto do governo espanhol como da própria maioria nacional, viu-se forçado a tomar a iniciativa antes que a monarquia ou o povo lhe arrebatassem” (FUENTES, 2001, p. 238-239). Assim, a minoria branca lidera a revolução contra a Espanha e funda uma república crioula, excludente, “[...] exorcizando o perigo de ter de compartilhá-la com mulatos, negros ou índios” (FUENTES, 2001, p. 238-239).

No amanhecer do dia da proclamação da independência do Equador, escreveu-se num muro de Quito: *Último dia del despotismo, primer dia de lo mismo*. No dia da proclamação da república brasileira, *o povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava*, descreveu Aristides Lobo. Tal como o *converte-te, ou te mato* imposto aos índios a partir do séc. XVI, a atônita reação popular de Canudos e Contestado<sup>4</sup> à República recém proclamada teve a resposta genocida do tiro e degola de dezenas de milhares de caboclos que não aceitaram ser cidadãos e queriam a monarquia.

O problema, para as elites, será convencer o povo de que fazem parte da mesma nação, completa Pierre Vilar. As diferenças das classes dominantes com a plebe são tais que elas “[...] parecem raças diferentes, estranhas como em nações conquistadas” (IANNI, 1993, p. 43). Após a independência, as elites brancas continuaram governando como “[...] cónsules de outras metrópoles” (DARCY RIBEIRO, 1979, p. 223), como colonizadores da nação popular.

Sendo a colonização um processo total e totalizante, material e simbólico, física e subjetivamente violento, suas criminosas feridas maculam integralmente a sociedade. Ainda que o fim do colonialismo – sistema de poder que formalmente controlava e explorava as colônias – tenha se dado “[...] sob o signo da violência [...] com baionetas e canhões” (FANON, 1968, p. 26), ele configurou, todavia, apenas a primeira etapa do processo de descolonização. Ou seja: esta primeira confrontação não aboliu completamente os estigmas fincados na intersubjetividade dos envolvidos na relação colonial, e que também deixaram

4 O milenarismo rebelde com “[...] obstinada re-arcaização da comunidade inteira [...]” em muitos casos advém em “[...] reação à prepotência do Estado modernizante” (BOSI, 1992, p. 50).

marcas profundas no corpo da linguagem. Assim, a descolonização é também epistemológica, psicanalítica e semiótica: a superação da subalternidade passa, em particular, pela crítica das palavras, pela gramática e “[...] restabelecimento dos significados” (PAZ, 1992, p. 226)<sup>5</sup>.

Como estas dimensões não estavam presentes no processo que pôs fim ao sistema colonial na virada do século XVIII ao XIX no hemisfério americano, e em meados do séc. XX na África, no Sul da Ásia e Pacífico, cabe diferenciar colonialismo de colonialidade<sup>6</sup> – modo de vida gerado pela classificação racial da população fundado em um padrão de poder, uma forma de subjetividade e um paradigma cognitivo. A colonialidade surge do colonialismo, mas se manteve após o término deste, engendrando o paradoxo dos Estados independentes em sociedades coloniais. Hoje são os próprios povos colonizados que lutam pela sua libertação da colonialidade, pela descolonialidade<sup>7</sup>, segunda etapa da descolonização, pois a primeira descolonização, obra das elites de origem europeia, degenerou-se em colonialismo interno.

Definidor das atuais identidades geoculturais mundiais, pois apartou o Ocidente do resto do mundo, o racismo, articulado com o sistema de controle do trabalho, é o elemento fundante mais duradouro das profundas assimetrias societárias entre povos e classes. Tem, modernamente, como suporte, a invenção da raça, ideologia que explica as diferenças sociais como diferenças naturais, e não provindas das relações de poder. Associar raça e cor foi um constructo tardio que se estabeleceu e generalizou a partir da conquista da América. Os subalternos são transformados em raça, raça inferior, desumanizada, coisa a ser explorada, ignorada, eliminada<sup>8</sup>.

---

5 Além da relevante contribuição de Bosi (1992), a crítica ao colonialismo sob um ponto de vista integral foi classicamente posta por Fanon e Césaire, que desvelaram como a colonização desciviliza e embrutece também o próprio colonizador.

6 Sigo aqui a magistral distinção de Quijano, com uma leve diferenciação.

7 Convergindo com os estudos pós-coloniais do Oriente e África, na América [Latina] nasce a corrente da decolonialidade (A. QUIJANO; W. MIGNOLO; C. WALSH; E. DUSSEL; BOAVENTURA SANTOS; E. LANDER; A. ESCOBAR). Considerando que a colonialidade entrelaça os níveis econômico, político, de gênero, subjetividade e do conhecimento, enfatizam o desprendimento epistêmico (descolonização epistemológica) do paradigma ocidental da racionalidade/modernidade.

8 Ainda que os decolonialistas tenham formulado com precisão a tese de que o racismo, mais que fruto da ordem colonial, é o núcleo da mesma e face central da modernidade, ela surge dentro de uma longa genealogia, cabendo destacar Du Bois, Mariátegui, Arendt, Césaire, Fanon, Flores Galindo e Wallerstein.

Com exceção do Haiti<sup>9</sup>, nas demais colônias ibéricas os grupos dominantes derrotaram as insurreições populares e lograram construir Estados independentes, evitando o fim da colonialidade. Esta rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais impediu o surgimento de um moderno Estado-Nação, pois, a rigor, o novo Estado-nacional não era nacional, por expressar a imposição de uma etnia sobre as demais, nem democrático, visto que contrário à maioria da população (QUIJANO, 2004). A descolonização é condição *sine qua non* de uma real democratização e nacionalização, adverte Quijano (2002).

A conjugação da ideia de identidade racial (definida pela cor da pele) com a divisão do trabalho situou diferenças hierárquicas, socialmente construídas, como decorrentes de estruturas biológicas e atávicas. Os não europeus (não brancos) deixaram de ser vítimas, tornaram-se seres inferiores, incivilizáveis, podendo ser escravizados, conduzidos, sub-remunerados. Sendo as maiorias uma sub-raça degenerada, decadente, elas foram vistas como obstáculos para alcançarmos a civilização, levando às elites adotarem políticas migratórias visando branquear e homogeneizar a população.

Construídas por processos tão verticais, nossas nações ainda são artificiais, inconclusas; nelas o povo vaga perdido na solidão dos seus confins, como *zumbis extraviados de um país inexistente*. Enquanto permanecerem sob a tutela de um Estado oligárquico, monolítico, enquanto as massas negras, índias, mulatas não afirmarem sua plena cidadania, a nação burguesa será ilusória, frágil: a ausência de interesses nacionais comuns leva a minoria branca a estar mais próxima dos seus pares europeus, comprometendo a efetiva independência do Estado “[...] nacional [...]” (IANNI, 1993, p. 76; QUIJANO, 2000, p. 235).

### 3. A trama da categorização racial do continente

*América Latina não é uma entidade objetiva, mas um projeto político idealizado por europeus de origem latina.*  
(MIGNOLO, 2005/2007, p. 149)

Os novos Estados-Nações, recém emancipados do imperialismo ibero, passam a se defrontar com o nascente imperialismo da América setentrional. A federação dos Estados Unidos (EU), até então modelo inspirador das elites latino-

---

9 Quijano descortina no Haiti a única revolução descolonizadora da era moderna, pois gerou uma “[...] vitoriosa subversão social (escravos contra amos [...]), anticolonial e nacional, “[...] a derrota do colonialismo francês e a formação da nacionalidade haitiana [...]”, e “[...] de porte global, o primeiro momento da desintegração da colonialidade do poder (‘negros’ contra ‘brancos’)” (QUIJANO, 2004, p. 94).

americanas, arrogou-se a ocupar o vazio de poder colonial deixado pelo império espanhol. Neste contexto, o nome *América Latina* é concebido em meados do século XIX por intelectuais hispano-americanos residentes em Paris<sup>10</sup>.

O neologismo compósito para aludir à parte meridional do novo mundo evoluiu de um enunciado latino para estas terras posto em 1836 por Michel Chevalier, que virá a ser conselheiro de Napoleão III e fervoroso defensor da invasão do México por este. Na introdução de seu livro de viagens aos EU se observa o embrião do conceito *América Latina*:

Nossa civilização procede de uma dupla origem, dos romanos e dos povos germânicos. [...] Assim há uma Europa Latina e a Europa teutônica [...]. Os dois ramos latino e germânico, se reproduziram no Novo Mundo. A América do Sul é, como a Europa meridional, católica e latina. A América do Norte pertence a uma população protestante e anglo-saxônica<sup>11</sup>.

Ao transpor uma clivagem europeia para a América, reproduzindo neste hemisfério divisões europeias, Chevalier, imbuído de uma visão civilizatória centrada na luta entre as raças, correlaciona o Sul da América com o Sul da Europa, o qual já era visto por Hegel como liderado pelo Norte. São diferenças imperiais, e não culturais, conclui Mignolo (2007). Ocorre que, por se apresentar como de natureza geográfica, a diferença Norte-Sul constrói semiótica e mentalmente uma justificação das desproporções entre centros e periferias.

A preocupação com o futuro da *raça latina* surge face à expansão anglo-saxônica e eslava, e à decadência da presença ibérica e italiana no mundo. Visando restaurar, sob a liderança da França, a flama desta raça, a ideologia do pan-latinismo francês é introduzida no início do séc. XIX, quando começavam a surgir no discurso político e filosófico as doutrinas raciais, e o racismo passa a se apresentar como uma doutrina científica. O conceito de raça advém da Biologia em 1758, ano em que Lineu elabora a sua classificação das espécies. Timidamente, a ideia de *raça*, de “[...] heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (SCHWARCZ, 2011, p. 47), vai se tornando cada vez mais influente, tornando-se corriqueiro, na primeira metade do séc. XIX, explicar as rivalidades

10 A gênese da ideia de *América Latina* é objeto de um forte e inconcluso debate que se abre com um texto de Phelan (1968/1995), sendo suas principais intervenções os trabalhos de Ardao (1980) (*Génesis de la idea y el nombre de América Latina*) e Rojas-Mix (1991) (*Los cien nombres de América*).

11 Disponível em: <[http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/americas\\_latina.htm](http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/americas_latina.htm)>. Acesso em: 12 out. 2012.

internacionais através de uma visão racializada. Isto transparece em *Democracia na América* (1835), de Tocqueville (apud QUIJADA, 1998, p. 605): “[...] os espanhóis e os anglo-americanos são, na realidade, as duas raças que repartem as possessões do Novo Mundo”.

Segundo Rojas Mix (apud FARRET; PINTO, 2011, p. 37), a palavra *Latina* agregada como substantivo para conceituar esta parte da América surge nesta afirmação do chileno Francisco Bilbao em conferência em Paris, junho de 1856: “Pero la América vive, la América latina, sajona e indígena”. Neste ato de batismo, Bilbao está preocupado com “[...] os destinos da *raça Latino-americana*”, com “[...] o perigo [...] da desapareição da iniciativa de *nossa raça*” frente às “[...] mandíbulas saxônicas” (BILBAO, 1856/1995, p. 56, grifos nossos). Ainda que nesta época a palavra *raça* já seja usual – e neste discurso ela é pronunciada dezoito vezes, indistintamente usada como sinônimo de cultura, povos, nações – evidencia-se a conotação racial da *latinidade*, partícipe duma visão racial dicotômica e competitiva intra-europeia replicada na América.

Bilbao reconhece nos indígenas uma terceira raça que forma a América. Porém, sua inquietação central é com a união da raça latina frente à saxônica, apartando os aborígenes destes. Efetivamente, Bilbao partilha de uma visão humanitária e rechaça a escravidão e o extermínio do índio que ocorriam nos EU, fator que realça na diferenciação da civilização latina frente a do império do Norte: “[...] el negro, el índio, el desheredado, el infeliz, el débil, encuentran en nosotros el respecto”. Todavia, não vê nos outrora donos do continente nenhuma relevância na condução dos destinos da América, a não ser serem tutelados pelos latinos e se integrarem, renunciando o discurso da mestiçagem do séc. XX: “[...] hemos incorporado e incorporamos a las razas primitivas” (BILBAO, 1856/1995, p. 60).

Em setembro, também em Paris, o diplomata colombiano José Torres Caicedo, no poema *Las dos Américas*, proclama a “[...] la raza de la América latina, al frente tiene la *sajona raza*, enemiga mortal que ya amenaza, su libertad destruir y su pendón, [...] la América del Sur está llamada a defender la libertad genuina [...]” (FARRET; PINTO, 2011, p. 37, grifo nosso).

Assim, adjetivar a raça como *latina* serviu de amálgama para unificar os americanos do Sul contra a ameaça da América saxônica que então amputava mais da metade do território mexicano e saqueava a América Central. A *América Latina*, enquanto representação geopolítica, nasce embalada neste berço de antagonismos raciais e imperiais.

Em verdade, a amplitude é maior. Ser *latino* permite identificar o destino do Sul com o da Europa, significa ser uma das raças protagonistas do desígnio universal do Ocidente, vocacionado a dominar as demais raças. Isto é de uma ressonância transcendental, pois retira as nações hispano-americanas da periferia, aglutina-as com

as nações da América portuguesa e francesa, fortalece-as no conflito contra os EU, e projeta-as para triunfarem na grande luta de raças da humanidade. Paradoxalmente, 150 anos após, a *raça latino-americana* obteve um resultado oposto ao qual foi cunhada, sendo vista como periférica e alijada do sonho ocidental.

A adoção da expressão *América Latina* forja-se, portanto, numa forte relação de bi-polaridade com a Anglo-América, e não pode deixar de ser entendida sem esta antinomia. *América Latina* identifica o outro lado da América rica, enuncia relações raciais e assimétricas entre a América opulenta e a América atrasada. O expansionismo norte-americano rumo ao Sul recolocou na pauta política o ideal de unidade e integração de Bolívar, estilizado pelas forças centrífugas quando do processo de independência.

Advindo do pan-latinismo, da união racial latina que encapava as pretensões imperialistas da França, o adjetivo *latina* foi uma opção daqueles que, precisando de uma denominação comum, “[...] não queriam qualificar-se de espanhola ou ibérica, pois ainda estava viva e sangrando a marca da guerra [...]” de independência (ZEA, 1991, p. 394). Ainda que o qualificativo *latina* provenha, portanto, do projeto imperial francês, foi apropriado como substantivo para compor com o nome América pelos intelectuais crioulos que recém tinham se emancipado do imperialismo ibérico e que buscavam criar uma solidariedade continental para não cair em novas formas de dependência. Desta confluência de imperialismos, e com esta forma composta, entrava em cena uma nova categoria geopolítica nas relações entre Europa e América.

Em decorrência, neste confronto entre as duas Américas, o nome América acabou “[...] arrebatoado, no século XIX, pelo único país do mundo que não tinha nome: os Estados Unidos de Norte-América. [...] América Latina veio para rebatizar um continente que tinha perdido seu nome originário” (BRUIT, 2000, p. 394). Padecendo no conflito de identidades, os americanos meridionais tiveram “[...] subtraído o direito ao nome genérico, de chamar-se simplesmente América, e foram obrigados a sub-determinar-se [...]”, salienta Miguel Rojas Mix em *Los cien nombres de América* (IANNI, 2000, p. 3).

A absorção da ideia de *América* pelos EU expressa um privilégio epistêmico advindo de sua condição imperial. Em geral, a capacidade de enunciar macro-realidades se faz a partir do poder, sendo esta equivalência do nome do continente com o de um país reveladora da matriz colonial de poder e conhecimento que opera nas relações entre estes povos e que definiu a subalternidade do resto do sub-continente.

É tal a força dos EU que relançam, metamorfoseado de *Panamérica*, o quimérico sonho do crioulo Bolívar de “[...] formar na América a maior nação do mundo” (BOLÍVAR, 1815/1995, p. 27) através duma federação dos estados americanos reunidos num congresso no istmo do Panamá. Convocado por Bolívar para fazer frente à Doutrina Monroe, o Congresso do Panamá em 1826 fracassou. Mas, paradoxalmente, o ideal de uma união continental ressurgiu, em 1889, por iniciativa do governo norte-americano, na *Conferência Internacional Americana*, em Washington.



Encarnando o “[...] destino manifesto”<sup>12</sup> do *irmão do norte*, o pan-americanismo se define como concepção de união econômico-diplomática sob a hegemonia do *big brother*, agora para alavancar suas ambições imperialistas e desovar seus “[...] produtos invendáveis [...]” no mercado das Américas (MARTÍ, 1889/2006, p. 170). Disto resulta a *União Pan-Americana* celebrada em 1910, renominada como *Organização dos Estados Americanos* (OEA) em 1948. Com temor, Martí (1889/2006, p. 170), testemunhando o berço do Congresso de Washington, proclama que é hora da América espanhola “[...] declarar sua segunda independência”.

Apesar de seus ideólogos invocarem eloquentemente uma outra concepção de unidade dentro do hemisfério americano, ao entrar em cena em meados do séc. XIX, o neologismo *América Latina* denotou um forte colonialismo interno, pois permaneceu subsistindo o modo de vida colonial fundado na reprodução de racismo e desigualdade. Provinda da minoria branca, a latinidade enunciou um ideal de branqueamento da população, permitindo a “[...] rearticulação da colonialidade do poder durante o século XIX” (MIGNOLO, 2007, p. 93). O processo de construção deste nome, portanto, foi feito de cima para baixo, invisibilizando e degradando povos índios e negros sul-americanos, julgados bárbaros.

O termo *América Latina* onublia a grande diversidade cultural nela existente, dando continuidade ao processo colonizador de redução e submissão destas diferenças, sendo os não europeus considerados raças inferiores. Ao invés de uma conotação puramente geográfica, impingiu-se uma categorização racial do continente, preconceituosa e desqualificadora das massas populares, mas que também acabará desclassificando socialmente todos que habitavam este subcontinente.

Porém, *América Latina* iria permanecer como um *conceito submergido* até 1948, quando, com a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), eleva-se à superfície da ordem internacional, consagrando o uso deste termo. A CEPAL, concebida no ímpeto da ideologia desenvolvimentista do pós-guerra pelas Nações Unidas em Nova York, se torna o “[...] símbolo do esforço de união da América Latina em sua luta para escapar do subdesenvolvimento” (FURTADO, 1985, p. 119).

Cristalizando o irromper das ciências sociais (especialmente da Economia) no subcontinente, as teorias desenvolvimentistas definem a industrialização como o caminho para superar os obstáculos das tradições pré-modernas e alcançarmos a modernidade. O fato de Furtado (1979, p. 100) não compartilhar do “[...] fatalismo supersticioso das teorias de inferioridades de clima e ‘raça’[...]” não o

---

12 J. Blaine, duas vezes Secretário de Estado nos EU, considerado pai do pan-americanismo e principal mentor/executor deste Congresso, foi também “[...] o mais ousado porta-voz da geração da doutrina do destino manifesto” (ARDAO, 1986, p. 159).

impediu de, em inúmeros capítulos da principal obra econômica brasileira, discutir “[...] o problema da mão de obra” (FURTADO, 1979, p. 140, grifo nosso). No entendimento de Furtado, isto era mais que um *problema*. Tratava-se, “[...] face ao reduzido desenvolvimento mental da população [...]”, da barreira central que retardava e entorpecia o desenvolvimento (FURTADO, 1979, p. 140). *Desenvolve-te, ou te destruo*, será a atualização não menos cruenta do que desde os tempos coloniais é posto ao povo, expulso agora pela soja, gado, cana e hidrelétricas.

Em meados do século XX, coetâneo com a plenitude da hegemonia norte-americana, *América Latina* define-se como principal rótulo desta região. “Foi no período da Segunda Guerra que o nome de América Latina se popularizou, especialmente pelos estudos dos historiadores e economistas norte-americanos” (BRUIT, 2000, p. 9), personificando, progressivamente, a ideia de subdesenvolvimento, instabilidade política e dependência. Não coincidentemente, em 1942 os estúdios Disney criam o personagem Zé Carioca, alimentando a tese de que nosso subdesenvolvimento deriva, intrinsecamente, do nosso ser.

Conformada por oposição à imagem glorificada de América, *América Latina*, mais que o nome de um subcontinente, é uma representação carregada de significados. De modo geral, o latino-americano é visto preconceituosa e pejorativamente, sendo para o imaginário contemporâneo um cidadão de segunda classe<sup>13</sup>. Para além de ser um conceito explicitamente eurocêntrico, cristalização de um projeto exógeno, dos de fora, *América Latina* nos identifica como os *subalternos do Norte*, como um subgrupo subordinado aos *verdadeiros americanos*, os que dispensam adjetivações.

A celebração pós-moderna das particularidades culturais engendrou a ocultação da colonialidade genética e genealógica da identidade latino-americana. Ou seja: a divisão da ideia de América corresponde não a critérios espaciais, nem mesmo às diferenças culturais, mas a um juízo de valor que se origina de uma diferença colonial constituída por relações de poder impostas pela história imperial do ocidente. “Enquanto a América saxônica continuou a história de Europa e da civilização ocidental” (MIGNOLO, 2010, p. 74), a América Latina, agora tendo por contraponto não mais a Europa *tout court*, mas sua outra metade americana, reconstituiu e aprofundou a diferença colonial, como se ontologicamente fosse bárbara e distinta da civilização. As terras ao Sul continuaram sua condição de ser espaço de exploração de raças inferiores. Esta é a principal singularidade do único (sub)continente categorizado racialmente.

Todavia, sabemos que um conceito pode ter inúmeros sentidos, inclusive ser portador de projetos históricos distintos. Sabemos também que esta polissemia não é inócua, pois há riscos de esvaziar o significado, da contradição confusional que

13 Esta imagem do *latin american* é amplamente demonstrada por Feres Jr. (2005).

não elucidada. Ou seja: apesar desta carga colonial, a popularização da terminologia *América Latina* propiciou que ela também emoldurasse e encarnasse nossos mais generosos sonhos de unidade continental e anti-imperialistas, coexistindo com outras nomações de anseios semelhantes que surgem no final do século XIX e ao longo do século XX: Nossa América, Pátria Grande, Indo-América, Afro-América, América Mestiça, América Morena, Ameríndia... Um borbulhar de nomes que, até por não se fixarem, expressam a inconclusão de uma demorada sina.

Estes diferentes nomes indicam a volatilidade duma realidade que não cabe nos conceitos postos de um “[...] pensamento [que] ainda não encontrou a sua perspectiva mais fecunda [...]” de compreensão deste “[...] ente geo-histórico [...] tão incógnito”, discernia Ianni (2000, p. 6) para o qual, “[...] no limiar do século 21, a América Latina continua em busca de uma visão de si mesma”. Também para Quijano (1992, p. 75), “[...] a categoria histórica, chamada de América Latina, ainda é processo inacabado [...] cicatriz das disputas coloniais intereuropeias”.

Como uma realidade em busca do seu conceito, este desajuste de nomes revela o desacordo entre a representação e seu contexto. Há muito se denuncia esta alienação gerada pela condição colonial deste território, que se critica nossa submissão aos *vícios da Europa*, a “[...] importação excessiva das idéias e fórmulas alheias [...]”, a “[...] nortemania [...]” (BOLÍVAR, 1815/1995, p. 29); (MARTÍ, 1891/2006, p. 198); (RODO, 1900/1991, p. 70), a “[...] inautenticidade de nosso pensamento [...]” (SALAZAR BONDY, 1968)<sup>14</sup>, as “[...] idéias fora do lugar [...]”, o “[...] desencontro de palavras e coisas, entre o signo e o significado”. “Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra”<sup>15</sup>.

Outra fragilidade da expressão *América Latina* é ela derivar da palavra *América*, a qual se impôs há apenas 200 anos, um curto período de tempo para sedimentar uma identidade civilizatória. O que dizer então de *América Latina*, vocábulo que recém completou 150 anos? Se, em identificações culturais milenares ocorrem infundáveis controvérsias, muito mais surgem em recentes construções, que não estão isentas de interpelações, mas prenes de drásticas revisões e redefinições. Assim como as nações se formam e se conformam ao longo da história, muitas vezes transfigurando-se brusca e rapidamente (HOBSBAWM, 1990), também as realidades macro-nacionais, continentais, são construções históricas em permanente transformação.

14 Este manifesto, *Existe una filosofía de Nuestra América?*, onde Salazar B. critica vigorosamente nosso existir inautêntico, é decisivo na gênese da Filosofia da Libertação latino-americana.

15 Título do clássico ensaio de R. SCHWARZ (1977); IANNI (1993); HOLANDA (1936/1963, p. 3).

Cabe realçar, ainda, que sendo nossas jovens nações incompletamente formadas, é improvável que delas se articule um conglomerado internacional, advertiu Mariátegui (1991). Conseqüentemente, as designações identitárias da unidade continental das mesmas, por mais unânimes que se apresentem, serão provisórias.

Todavia, estas designações não são inocentes e inofensivas. Nossas dinâmicas societárias são moldadas, simultaneamente, ao interior das sociedades nacionais e num horizonte continental, como a história tem demonstrado. Assim como a fortuna de Tunísia, Egito e Líbia, ou de França, Alemanha e Inglaterra, não se dissociam do mundo árabe e da Europa, nossas nações também estão atadas com muitas influências recíprocas. Provindos da mesma matriz colonial, nossos destinos são interdependentes e transcendem a dimensão das particularidades, mesmo que se tenha nela momento inelutável e decisivo. Desse modo, e dado que o conceito também constrói o real, o nome com que identificamos o conjunto das nações é de alta ressonância e real vetor de força, podendo alavancar ou dissolver impérios e sub-impérios; solidariedades e cooperações, irmandades e emancipações.

Palavras são elementos complexos, vivos, nascem e colapsam, cuja evolução expressa (ou oculta) sonhos, histórias, poderes, guerras semânticas. Apesar da popularização da categoria *América Latina*, o problema da identidade nunca esteve resolvido. Não há surpresa, portanto, quando, na aurora do século XXI, a reivindicação da latinidade deixa de ser a mais completa tradução destas terras, emergindo outras denominações com maior potencial para conformar um destino histórico soberano.

#### 4. *Pachakuti* O mundo *al revés de la colonialidad*

*A descolonização introduz no ser uma nova linguagem.*  
(FANON, 1961/1968, p. 26).

*A arte da escritura não é a arte da floração dos traços,  
mas da defloração dos signos ...  
Escrever não significa converter o real em palavras, mas fazer  
com que a palavra seja real.*  
(ROA BASTOS, 1974).

A debilitação progressiva do conceito de *América Latina*, o qual reinava como imagem intocável e definidora desta parte da América, é provida de dois movimentos díspares, mas que convergem para que ele se torne incerto e anacrônico. De um lado, a contemporânea crise da hegemonia norte-americana está possibilitando que as

elites brasileiras optem pela América do Sul enquanto principal lócus de integração dos países deste subcontinente<sup>16</sup>. Canclini, angustiado com esta recomposição das orientações políticas na região, pergunta se a “[...] América Latina se dividirá entre um sul mais independente, orientado à esquerda, e um bloco mexicano-centro-americano subordinado aos EUA?” (CANCLINI, 2008, p. 117).

Este fortalecimento do Sul desloca a tradicional subordinação meridional na geopolítica Norte-Sul na qual se concebeu aquele conceito composto. A União de Nações Sul-Americana (UNASUL), formada por antigas colônias, é um vetor modernizador que, tardiamente, constrói infra-estruturas que configuram um *zolverein* imprescindível para qualquer unidade. Mas, por não enfrentar e romper com o padrão colonial e racista, já está a engendrar uma re-colonização em toda região, como é visível no desenvolvimentismo de sua principal agenda, a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA). Ou seja, o desatrelamento dos EU não assegura o fim das abissais assimetrias nem resolve nossos graves conflitos internos, não sendo suficiente para definir projetos de país que incorporem toda diversidade. Somente asseguraremos nosso destino histórico como sociedades soberanas se produzirmos uma identidade comum que faça brotar uma duradoura lealdade, e isto exige a realização de uma revolução democrática e social (QUIJANO, 2000).

Já do lado da sociedade civil, temos a simultânea ascensão dos movimentos populares, particularmente o indígena, negro e das mulheres, com clara opção descolonial. A emergência das indianidades e africanidades torna insustentável definir o subcontinente pela latinidade dos descendentes de europeus. Como tanto o termo *América Latina* quanto os atuais Estados nacionais não expressam a rica diversidade de culturas aqui presentes, surge um questionamento do Estado mono-nacional e a afirmação do Estado pluri-nacional.

Alimenta a corrosão da *latinidade* o fenômeno de que, por volta de 1970, encerrou-se o processo de branqueamento, impondo-se, reversa e gradualmente, tanto uma morenidade crescente, quanto o aumento demográfico e despertar cultural dos povos índios e outras culturas minoritárias.

A conjugação destes movimentos permite que, aos poucos, nossos povos se tornem senhores do seu destino, transfigurando e quebrando os encantos, a magia e o poder

---

16 Trata-se da afirmação da UNASUL, mas também, particularmente, da atual estratégia geopolítica do governo brasileiro que optou pela América do Sul em detrimento da América Latina (BANDEIRA, 2009), o que vem levantando preocupações sobre um recrudescimento do *imperialismo brasileiro* (ZIBECHI, 2012). Realça Zibechi este inédito surgir de uma potência hegemônica intra-regional na América Latina, pois todas as potências anteriores nestes cinco séculos foram extra-continentais. Entende, ainda, que esta transição hegemônica abre espaços e oportunidades para os *damnés de la terre*.

aglutinador da palavra *América Latina*. Na vertente que trilhamos neste trabalho, ultrapassar a colonialidade é enfrentar o desafio de uma profunda transmutação societária, o que instaura a necessidade de re-significar nossa identidade.

Como a identidade é uma categoria histórica e relacional, aquela reconfiguração interna e externa da América Latina impulsiona, finalmente, que emerja das suas raízes e tradições populares (e não mais do exógeno) a expressão máxima definidora de quem somos, o nome deste continente. Não é preciso esforço de pesquisa para desenterrar o que jaz na história, basta observar a epocal evolução terminológica que hoje brota do ventre deste território.

Se as antigas civilizações daqui originárias tinham inúmeras denominações para estas terras (*Tawantinsuyu*, para a região andina; *Anáhuac*, México; *Pindorama*, Brasil...), está se tornando corrente renomear toda América, e especialmente a *América Latina*, como *Abya Yala*, vocábulo provindo da língua Kuna – onde significa *terra de vida, terra madura* – nação indígena que atualmente vive no litoral do Panamá. Zona geopolítica emblemática onde os primeiros genocídios se instalaram, América Central e Caribe hoje é lugar de fortes relações entre europeus, índios, negros e asiáticos, de intensas fermentações de convivialidade pós-colonial, multitudinária. Não é acidente que esta região ofereça uma expressão grávida de perspectivas descolonizadoras para todo o continente.

Destaque-se que os Kuna, sobreviventes ao colapso indígena caribenho, são um dos poucos povos que nunca se submeteram à conquista europeia. Pioneiros na luta por autonomia territorial, conquistaram em 1930, após um processo insurrecional, o controle sobre extensas terras e águas no arquipélago de San Blas.

A Editora equatoriana Abya Yala, que pioneiramente assumiu esta identidade em meados dos anos 80, assim justifica esta denominação:

La elección de este nombre, que significa ‘tierra en plena madurez’, para denominar al continente americano fue sugerida por el líder aymará Takir Mamani, quien propone que todos los indígenas lo utilicen en sus documentos y declaraciones orales. ‘Llamar con un nombre extranjero nuestras ciudades, pueblos y continentes’, argumenta, ‘equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos’<sup>17</sup>.

Em 1977, Takir Mamani, diante do Conselho Mundial dos Povos Indígenas (fundado em 1975 em Port Alberni, Canadá), propôs o nome Abya Yala para designar toda a América<sup>18</sup>. Assim relata seu encontro com o povo Kuna durante seu exílio:

17 Disponível em: <[http://www.abiyala.org/presentacion.php?FAC\\_CODIGO](http://www.abiyala.org/presentacion.php?FAC_CODIGO)>. Acesso em: 12 out. 2012

18 Disponível em: <[http://laizquierda.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=240:abya-yala-icual-es-tu-cuna&catid=59:marta-lucia-fernandez-espinoza-&Itemid=12](http://laizquierda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=240:abya-yala-icual-es-tu-cuna&catid=59:marta-lucia-fernandez-espinoza-&Itemid=12)>. Acesso em: 12 out. 2012

Todo fue en una 'visita' a las autoridades Kunas de la isla de Ustupu, en el llamado Panamá, donde se realizó una reunión con los sabios y ancianos de la comunidad, y todas las autoridades de las islas Kunas. Recuerdo que entre todos ellos estaban los Saylas jefes de los Kunas, uno de ellos de 72 años, el otro de 76 años. No sabían español, y un hermano de la comunidad hizo de intérprete, y entre muchas cosas que se tocaron una de ellas para mi fue la mas importante y de mayor relevancia y fue referente a nuestro continente. Entre lágrimas de profundo sentimiento, lanzaron fuertes críticas contra la colonización, y el anciano Kuna dijo: 'No tenían ni tienen ningún derecho alguno usurpar lo nuestro, pues los abuelos de esta región han estado transmitiendo generación tras generación, de que nosotros también tenemos el privilegio de haber recibido un mensaje y que tenemos la obligación de transmitir a todos las hermanas y hermanos de este continente y ahora en este momento hablamos a una persona como tú; que el verdadero nombre de nuestro continente es Abya Yala. Y esto era en lengua Kuna, pero cada pueblo lo utilizaba en su propia lengua'<sup>19</sup>.

Takir Mamani é o nome de guerra de Constantino Lima Chávez, aymara nascido na Bolívia (1933) com longa militância em organizações indígenas, vindo a fundar no início dos anos 70 o movimento katarista, berço das atuais politizações étnicas bolivianas. Perseguido no governo de Hugo Banzer, Constantino se exilou entre 1974 e 1978. Em 1982 foi o primeiro indígena deputado eleito na Bolívia, representando o *Movimiento Indio Tupak Katari-1, MITKA-1*, sendo o primeiro a discursar em aymara no Congresso Nacional<sup>20</sup>. Impulsionado pela Revolução de 1952 e subsequente reforma agrária que fortaleceu o campesinato, o katarismo também reage ao discurso da mestiçagem promovido pelo nacionalismo revolucionário que buscou extirpar a cultura indígena tradicional. Questionando o papel da luta de classes e desqualificando o marxismo para guiar um projeto emancipatório por subalternizar os camponeses frente aos operários, passa a promover a temática étnica, a luta anti-colonial e por um poder índio, recuperando a mitologia do retorno multiplicado por mil do herói anti-colonial Tupak Katari.

19 Disponível em: <<http://www.diariojunio.com.ar/noticias.php?ed=1&di=0&no=49119?iframe=true&width=90%&height=90%>>. Acesso em: 12 out. 2012

20 *Historia, coyuntura y descolonización. Katarismo e indianismo en el proceso político del MAS en Bolivia*. Fondo Editorial Pukara, Edición electrónica, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicopukara.com/archivos/historia-coyuntura-y-descolonizacion.pdf>; <http://boliviaindigena.blogspot.com.br/2008/02/constantino-lima.html>>. Acesso em: 12 out. 2012

A recente luz da designação *Abya Yala* surge não dos âmbitos acadêmicos ou diplomáticos, mas das entranhas desta terra, no seio de sofridas comunidades, através do encontro do povo Kuna com outro tão quanto antigo e resistente, os Aymaras. Não se trata duma casual alteração meramente semântica, mas do fruto de um processo de longa duração, de um movimento sísmico, pois esta identificação se situa no leito histórico da secular luta de resistência à condição colonial. Estamos vivendo um *pachakuti*, termo quéchua que anuncia um novo tempo (agora com sinal trocado em relação ao *pachakuti* instaurado em 1492), “[...] uma revolta profunda, de dentro” (RIVERA, 2006, p. 98), uma força que transforma o mundo, virando o avesso pelo direito.

O amplo uso de *Abya Yala* emerge nas mobilizações contra as comemorações oficiais dos 500 anos em 1992<sup>21</sup>. Dentro do grande movimento que em toda *América Latina* se articulou para fazer frente às efemérides da *descoberta* ou *encontro dos dois mundos*, catalisam-se as reivindicações pelo reconhecimento *do caráter intercultural da América Latina*, agudizando-se o processo de renascimento da resistência dos povos indígenas e afro-americanos, bem como adquirem força as lutas de gênero e ecológicas.

- 
- 21 O registro da *Campanha 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular* de Abya Yala foi exposto por Giulio Girardi. Neste contexto, Dussel publica (em 1992) *1492, o encobrimento do outro*, onde também utiliza a expressão *Abya Yala* com este sentido político. A conjuntura histórica de 1992, no entender de Raúl Fornet-Betancourt, foi um *kairós*, um momento propício para a afirmação do caráter intercultural da América Latina, especialmente para o renascimento da resistência dos povos indígenas e afro-americanos. A tradução de *kairós*, em Abya Yala, é *pachakuti*. É revelador constatar que, em 2006, o primeiro verbete da *Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe* (SADER; JINKINGS, 2006) seja *Abya Yala, Teatro*. Ou seja, verbetizou *Abya Yala* apenas como um grupo teatral existente na Costa Rica ... Uma enciclopédia sobre América Latina que, em 2006 e com 1342 páginas, sequer destaca *Abya Yala*, demonstra que seus organizadores, marxistas, possuem uma visão eurocêntrica desconectada das profundas e revigoradas raízes deste continente. Apenas na edição espanhola desta Enciclopédia (Madrid, 2009) surge este verbete (por Carlos Walter Porto Gonçalves), desvelando *Abya Yala* como parte de um processo de construção político-identitário advindo do novo ciclo do movimento dos povos originários e que está a produzir uma descolonização do pensamento (pois a luta emancipatória é política e epistêmica). A genealogia do uso deste conceito em termos acadêmicos retrocede a 1987, quando a CLACSO, na perspectiva do V centenário e comemorando seus 20 anos, promoveu a Conferência *Identidad Latinoamericana* (CALDERÓN, 1988). Nesta ocasião, Xavier Albó, em *Nuestra identidad a partir del pluralismo en la base*, ao descortinar o advir de um novo projeto histórico, defende um novo nome para a América Latina: *Abya Yala*. Na literatura *Abya Yala* não está presente até os anos 90. Dentre os antropólogos – de extrema importância na articulação dos povos indígenas, setor de onde emerge esta nova identificação da América – é relevante apontar que ela não está registrada na primorosa compilação de Bonfil Batalla (1981), *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, extremamente sensível para as novas formas das reivindicações étnicas neste continente. Presentemente, enquanto as organizações populares vão assumindo esta nova identidade, apenas uma pequena fração da academia (o grupo que se aglutina em torno da perspectiva decolonial) a partir dos anos 2000 passa a utilizar amplamente esta proposição. Esta lentidão dos acadêmicos é sinal da sua cegueira epistemológica e aprisionamento ao paradigma eurocêntrico, mas também indica que a mudança identitária continental está ainda numa fase incipiente e embrionária.



O forte questionamento da lógica da colonialidade advindo do crescimento do projeto popular que visa sua superação compromete o futuro da ideia de uma América *latina*, debilitando-a seriamente na medida em que a colonialidade constitutiva da sociedade vai sendo ultrapassada. Parte significativa deste processo é o deslocamento conceitual continental posto com reabilitação cognitiva do termo *Abya Yala*. Esta forma de nomear representa uma ameaça epistêmica à continuidade da colonialidade social, pois possibilita “[...] enfrentar o peso colonial [...]” (WALSH, 2009, p. 17) aqui existente e alavancar o sentimento de pertencimento a um território, de que o território pertence aos condenados da terra. Como vimos, a conquista, nos seus primórdios, foi um processo de possessão nominativo: nomear é “[...] tomar posse” (TODOROV, 1983, p. 27), é apropriar-se. Se a colonização perpetrou a perda de significados e o domínio epistêmico, renomear não é uma vulgar questão de vocabulário, mas um momento da imprescindível desobediência epistêmica, um passo precioso para a descolonização.

O simples ato daqueles que tiveram sua humanidade negada por séculos tomar a palavra e reclamar seu lugar epistêmico-político possibilita que se desprendam das rédeas coloniais que os silenciavam e ocultavam, e está principiando uma verdadeira revolução nacional-social, mesmo que o alvo não seja o assalto ao Estado e suas instituições. Os próprios povos originários não reivindicam separatismos, mas autonomia, reconhecimento de direitos e a plurinacionalidade do Estado<sup>22</sup>.

## 5. Mais além do pan-indianismo

*Fiz na Europa minha melhor aprendizagem, e creio que não há salvação para Indo-América sem a ciência e o pensamento europeus ou ocidentais.*  
(MARIÁTEGUI, 1928/1988, p. 14).

A identificação com a raiz indígena não é uma questão de pertencimento racial, nem há de se fixar numa inexistente essência indígena. A etnicidade não é um estigma biológico, mas uma escolha, uma aposta, uma construção, uma expressão em contínua etnogênese. Assim, também a identidade não é um

---

22 Miguel Bartolomé (2006, p. 147) distingue entre “[...] nacionalismo como ideologia estatal e orientada para a construção de Estados, do fenômeno nacionalitário entendido como a busca de identificação compartilhada”. Assim, sugere que “[...] as atuais demandas nacionalitárias indígenas não passam necessariamente pela configuração de Estados-nação índios (ainda que isto seja eventualmente legítimo)”.

atributo étnico inato e a-histórico, mas, como todas as tradições, um imaginário permanentemente reinventado. Não cabe, portanto, e como demonstraremos com mais elementos, aprisionar o conceito *Abya Yala* a uma exclusiva perspectiva cultural e reduzi-lo a uma determinada e rígida afirmação de pureza étnica.

Em 1941, Gilberto Freire entendia que a americanidade não é um fenômeno biológico nem geográfico, pois “[...] não é preciso ter sangue ameríndio, falar guarani ou saber tupi para ser americano. Nem o simples fato do indivíduo nascer na América fá-lo americano”. Todavia, defendia o mestre de Apipucos que a americanidade se assenta nos “[...] valores morais e materiais do indígena” (FREIRE, 2003, p. 38), é a raiz ameríndia que dá aos povos da América “[...] maior autenticidade à sua condição de americanos (FREIRE, 2003, p. 40)”, resultando numa “[...] americanidade intensa e essencialmente anticolonial” (FREIRE, 2003, p. 42).

Cabe ressaltar que é enganoso se limitar a uma *irmandade espiritual* e apenas se reduzir a revalorizar a cultura e as tradições indígenas. Sem atitudes concretas e sem protagonismo das culturas oprimidas, isto se assemelharia a uma folclorização, a uma insularização e guetificação do outro. Se não houver maiores compromissos e transgressão da desordem estabelecida, este discurso multicultural ocultaria que as diferenças culturais são coloniais, construções hierárquicas, e não simplesmente “[...] diversidade cultural” (WALSH, 2009, p. 201). A ruptura com a colonialidade exige ir além das fórmulas humanitárias, abstratas e desencarnadas, envolvendo necessariamente mobilização popular, especialmente indígena e negra. Caso contrário, será um *abraço de urso* semelhante ao discurso da louvação da mestiçagem que, no limite, faz desaparecer o índio e o negro. Este é o exemplo de Martí, que, com pais espanhóis, afirma que importa é sentir correr nas veias o mesmo sangue dos Tamanacos e Paramaconis que lutaram na Venezuela heroicamente contra os espanhóis no início da conquista. Como sabemos, em Martí isto não é mera retórica.

No outro polo, o risco é que o protagonismo étnico acarrete formas de racismo invertido, caso signifique a afirmação da superioridade dos povos originários. Assim como o pan-latinismo e o pan-americanismo são insuficientes para abarcar identitariamente a totalidade continental, tampouco o pan-indianismo resulta ser uma alternativa. Na formulação originária de Bonfil Batalla (1981, p. 35-40), o projeto de uma civilização pan-índia, assentado na superioridade desta frente à ocidental, “[...] nega o Ocidente de maneira global [...] absoluta”. Mas, impulsionada pelo ressentimento e intolerância, a luta por um poder índio, a visão de que a *América é um mundo índio*, além de politicamente improdutiva, é nociva, pois conduz à barbárie e reverbera uma postura essencialista que, incapaz de compreender o outro (e a si próprio), nega o hibridismo e a multiplicidade de todas as culturas, sua perpétua transformação com base em novas combinações.

Como bem evidenciou Díaz-Polanco (2008), absolutizar a reivindicação étnica de modo a considerar a cultura dominada não apenas diferente, mas superior, discriminando as culturas não índias e rechaçando tudo que venha do Ocidente (do liberalismo ao marxismo ...), é uma deformação que incorre em etnocentrismo invertido, uma espécie de fundamentalismo étnico. Em grande parte, o “[...] populismo revolucionário indigenista [...]” reflete uma esquerda que, órfã com a queda do Muro de Berlim, se voltou para o índio em busca de um outro sujeito revolucionário, outro caminho para a revolução, discerne Rojas Mix (2008, p. 12). “Nem o proletariado está morto, nem o índio é seu substituto”, defende Mires, o qual entende que:

O índio não é anti-capital, como tampouco é o anti-ocidente, nem o anti-desenvolvimento, nem o anti-nada. [...] A questão índia, a não ser que se queira caricaturá-la, não pode ser definida através de seus supostos antagonismos, mas através de si mesma. (MIRES, 1991, p. 155).

Felizmente, a incompreensão essencialista não é a perspectiva hegemônica dentro da opção descolonial, a qual, ao perfazer a necessária ruptura epistêmica com a matriz biopolítica ocidental que buscou homogeneizar nossa população (inclusive sob a forma da mestiçagem) e negar as formas de ser não modernas, não ignora que “[...] dentro das nossas fronteiras acampa a humanidade” (MARIÁTEGUI, 1991, p. 367)<sup>23</sup>. Aliás, esta foi a postura de Frantz Fanon e, em parte, do movimento *Black Power*, nos quais a indianidade teve suas inspirações iniciais. O desafio aqui é a negação da negação, pois, se um primeiro momento reage à negação etnocitária moderna e exige o fortalecimento com afirmações identitárias, ela corre o risco de auto-guetificar-se e pulverizar-se caso não saiba conjugar alianças e perfilar-se numa cosmologia pluri-versal.

Caribenho (da Martinica), onde se incubou o movimento da negritude, Fanon tem sido um dos inspiradores dos ideólogos da indianidade nas Américas nos últimos cinquenta anos, período da grande ascensão do movimento indígena. Lutou, como ninguém, contra a supremacia da cultura branca, pela descolonização e dissolução

23 A postura universalista de Mariátegui se destaca face sua enfática defesa da originalidade dos caminhos que a América Latina deveria seguir, e não simplesmente copiar modelos importados. Todavia, aqui cabe pontuar que ele, ao reduzir a temática indígena à questão camponesa, incidiu na determinação economicista de que *o problema do índio é o problema da terra*. Esta posição hoje é incabível tanto devido à presença do índio urbano e do mestiço portador da indianidade, esclarece Mires (1991), quanto pela emblemática transcendência das sociedades indígenas que se revelam parte de nosso futuro e não do passado: *Índio é nós*, proclama manifesto recentemente lançado e disponível em: <<http://www.indio-eh-nos.eco.br/apresentacao/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

total do universo mórbido do racismo. Todavia, alertou para os limites dos conceitos raciais, especialmente o de negritude, na condução das lutas descolonizadoras, censurando a impotência do “[...] racismo anti-racista” (FANON, 1968, p. 114). Se o negro só se torna negro devido ao domínio do branco, a negritude apenas tem sentido como contraposição ao “[...] insulto que o homem branco fazia à humanidade [...]”, mas não para ultrapassar o mundo colonial (FANON, 1968, p. 176). Já que para Fanon (2008, p. 189) “[...] não existe missão negra [...]”, exaltar os fenômenos culturais de forma genérica e racializada alimenta fogueiras passionais que dificilmente abrem caminhos e que conduzirão “[...] a um beco sem saída” (FANON, 1968, p. 180). A luta não é por igualdade entre as raças, mas contra a própria idéia de raças. Assim, denunciou os simplismos das máscaras brancas e negras que alimentam ódio e ressentimento. Como a “[...] pele negra não é depositária de valores específicos” (FANON, 1968, p. 178), propugna, então, desvestir estas máscaras para “[...] deixar o homem livre” (FANON, 2008, p. 188), “[...] liberar o homem de cor de si próprio” (FANON, 2008, p. 26) para que possamos nos re-humanizar e fazer a humanidade avançar.

Sem mais imitar a Europa, *Abya Yala* também potencializa uma nova mentalidade e a re-humanização entre colonizadores e colonizados. Ou seja, ainda que advindo da base indígena, este conceito alternativo não se limita à mesma. Não se trata de uma agenda indígena, mas de cada país e também continental, de uma contribuição dos povos originários ao patrimônio comum deste continente. Efetivamente, esta fórmula foi apropriada especialmente pelo movimento indígena, mas não exclusivamente, pois vem sendo assumida por outros setores populares e uma fração da academia.

Mesmo que os autóctones tenham um papel protagônico, e não poderia ser outro já que as terras lhes pertenciam, a proclamação de *Abya Yala* não está restrita aos indígenas, nem é excludente das demais culturas e grupos sociais. Há uma explícita incorporação dos *afro-abya-yalenses*, das mulheres e de todos os solidários à luta emancipatória, como explicitado em 1992 pela *Declaración de los líderes espirituales de los pueblos de Abya Yala* e nos documentos da campanha dos 500 anos. Todas as culturas, ao se relacionarem permanentemente, se interpenetram e ressignificam seus elementos singulares, conferindo novos significados. O que hoje transcorre com o conceito de *Abya Yala*, que está a ultrapassar seu contexto original indígena, é um processo que Mignolo (2011) denominou de “[...] semiosis colonial”<sup>24</sup>.

24 Com este conceito Mignolo busca se diferenciar da definição de *transculturação* de Fernando Ortiz, e assim enfatizar a mestiçagem dos signos, e não dos povos.

O apelo da proclamação *Abya Yala* não é étnico. Para além de apontar alianças para enfrentamentos contingentes, afirma uma mensagem de coexistência das diferenças, desperta desígnios de fraternidade universal e cósmica, de uma humanidade reconciliada e integrada com a natureza. Não se trata duma categoria encerrada num mítico passado, mas de uma identidade originária que, projetando-se para o futuro, já renova o presente.

Cabe registrar a sinergia desta categoria com a prática do *sumak kawsay* ou *suma gamaña* (bem viver, para os quéchuas e aymaras, respectivamente). O *Buen Vivir* recém foi consagrado como eixo estruturador da ordem econômico e social nas novas Constituições de Equador e Bolívia, indicando que o poder está nas comunidades e não no Estado. Este princípio da convivialidade andina não se reduz a afirmar um bem estar individual, mas, centrado no relacional, no con-viver, permite superar a acumulação ilimitada, promovendo alternativas ao desenvolvimentismo fundadas na reciprocidade comunitária, complementaridade e comunhão com a natureza. Resgata-se o autêntico sentido originário de *economía*, pois o *oikos* grego permanece vivo, renomeado como *ayllus* no universo andino, e de *ejido* no mundo mexicano. Tanto nos Andes quanto na Centro-América difunde-se uma densa rede de *ejidos* e *ayllus* (aldeias) ancestrais, formas de propriedade social da terra e de organização da economia e da política. Se a raça desvela os limites da democracia liberal, a democracia dos *ayllus* aponta para um “[...] novo republicanismo do comum [...]” baseado no livre acesso aos bens comuns, diferente do clássico republicanismo proprietário (GARCÍA LINERA, 2012, p. 17).

Ao se colocar identitariamente como de caráter continental, potencializando os mais amplos processos de renovação, *Abya Yala* enfrenta a colonialidade que rege as relações neste hemisfério, leva a superar a divisão da América entre saxões e latinos, rompe com o domínio de uma sobre a outra. Hoje este milenar conceito conecta projetos descolonizadores nas mulheres e na população latina, afro e mestiça de Norte-América, perfazendo uma integração silenciosa com a luta anti-colonial do sul do continente.

A presença de dezenas de milhões de latinos nos EU indica que nossas nações transbordam fronteiras que permanecem artificiais. “América Latina não está inteiramente no território que leva esse nome [...]”, formula Canclini (2008, p. 16). Porém, eles não estão no estrangeiro, mas aprisionados por um conceito moderno e eurocêntrico de Estado-Nação que insulariza, bloqueia a milenar diáspora humana, restringe o exercício de direitos individuais e coletivos a circunscrições espaciais limitadas, ao contrário do que foi a experiência de direitos consuetudinários e extraterritoriais em outras épocas e civilizações. Mesmo no Ocidente, não faz muito que T. Paine, nascido na Inglaterra e emigrado adulto para as colônias britânicas na América, onde se tornou um dos pais fundadores dos EU, foi eleito posteriormente para a Assembléia Nacional francesa em Paris, mesmo sem falar francês ... Nossos povos não são o problema. O problema é a nação confinada nos estreitos limites estatais, os quais, com um cínico discurso liberal, dão liberdade apenas aos fluxos de capitais.

Com o comprometimento cada vez maior da hegemonia dos EU, mesmo ainda mantendo o poder financeiro e militar, junto com a ascensão de alguns países periféricos, prenuncia-se um futuro mundial multipolar e menos centralizado, afirma Harvey (2011), o qual constata que a alteração do centro de gravidade capitalista inverteu a drenagem global e secular de riqueza para a Europa e América do Norte, gerando uma mudança tectônica. A debilitação do poder imperial dos *States* redesenha a bifurcação entre a América anglo-saxônica e a Latina que se impôs desde o século XVIII, confirmando-se o que Quijano e Wallerstein anteviram em 1992. Naquela ocasião renunciaram que, face ao processo de “[...] descolonização na produção da cultura, do imaginário e do conhecimento [...]” e diante da “[...] migração de povos e culturas entre as Américas e a gradual integração de todas elas em um único marco de poder [...]”, as duas Américas ingressariam no século XXI não mais separadas nem por caminhos diferentes, mas configurando uma mesma “[...] perspectiva americana de futuro [...]”, uma “[...] americanização das Américas” (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 591).

A erosão do confinamento fragmentário em estritos limites subcontinentais também é apontada por Ferguson (2012, p. 171): “[...] a enorme distância entre a Anglo-América e a América Latina parece finalmente estar diminuindo. Em todo o hemisfério ocidental, enfim, está surgindo uma única civilização americana – uma espécie de realização tardia do sonho pan-americano de Bolívar”<sup>25</sup>.

Com o poder unipolar se dissolvendo, o medo do choque de civilizações e a ameaça da guerra nuclear são fórmulas que dissimulam a ingerência dos donos do mundo, os quais, com a estratégia de criar inimigos e exacerbar paixões, justificam seus apetites e podem assim se reorganizar e continuar a pilhagem. Neste momento crucial, os excluídos de *Abya Yala*, ao demolir a colonialidade do poder com sua desobediência epistêmica e resistência política, fazem decisivo aporte para superar a pseudo clivagem *civilização versus barbárie*, (pois toda civilização é portadora de barbárie) e coexistirmos em um mundo plural e intercultural.

---

25 Robert Stam (2008), em um fecundo estudo comparativo onde discute a existência de uma “[...] civilização atlântica negra [...]”, também indica a convergência dos Estados Unidos, que se brasilianizam, com o Brasil, que se americaniza.

## Apêndice - Abya Yala: genealogia contemporânea

*Num momento de ressonância mundial em torno da comemoração do V Centenário da chegada de Cristóvão Colombo à terras americanas, o despertar dos povos indígenas oprimidos nos exige reafirmar ante o mundo nossa existência e a validade de nossa continuidade cultural.*

(RIGOBERTA MENCHÚ, discurso de recepção do Premio Nobel da Paz de 1992)

Até onde apuramos, a primeira obra com a presença de *Abya Yala* no título é a de Pedro Ceinos – *Abya-Yala: escenas de una historia india de América* (1992). Em 1993, Francisco de Asís Ligorred Perramón e Ramon Torrents publicam *Abya. Yala. Antologia de Literatures Americanes* (1993), uma antologia de literatura americana em idiomas indígenas com tradução ao catalão.

Carlos Walter Porto Gonçalves, no já mencionado verbete *Abya Yala* para a edição espanhola da *Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina y Caribe*” (2006) destaca, corretamente, Xavier Albó (citando um trabalho deste de 1993) como pioneiro no uso desta expressão, porém registra que *Abya Yala* é utilizada pela primeira vez com o sentido político de identificar a América Latina em 2004, na *II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades*.

Contudo, a história acadêmico-política deste conceito retrocede mais, como já constatamos (páginas 516 e 517). Do já mencionado congresso da CLACSO de 1987 (p. 517) participaram Ruth Cardoso, Aldo Ferrer, Hinkelammert, P. Anderson, Melucci, Morse, Paramio, Rosanvallon e muitos outros. A coletânea organizada por Calderón (1988) recolheu uma seleção de estudos representativos desta Conferência, publicando o artigo seminal de Xavier Albó, o texto mais antigo de que tenho conhecimento com o uso identitário da expressão *Abya Yala*.

Esta nova identidade irrompe com tal força que Fernando Calderón (1988) destaca no início de sua brevíssima *introdução* a proposta de Albó de mudar o nome da América Latina, antevendo a potência dela sobre o imaginário social. Isto não é pouco, pois esta coletânea publicou 25 artigos (de Quijano, Canclini, Brunner, Fajnzylber, Faletto, Touraine, Zermeno, Lander, Hopenhaym, Lechner e outros), e apenas outros cinco trabalhos são citados nesta introdução, quase todos *en passant*. Considerando que a Conferência teve por fulcro exatamente debater, no contexto de reflexão sobre os 500 anos, o tema da identidade latino-americana com intelectuais da mais alta relevância, configurava-se uma tremenda caixa de ressonância, o que poderia dar celeridade para que setores da academia (e suas Enciclopédias...) se apropriassem de conceito que advém das mais profundas raízes populares deste continente. Apesar do destaque de Calderón, não houve então maiores repercussões acadêmicas...

Quem é Xavier Albó? Não estamos diante de um mero intelectual com uma esotérica ideia. Se se tratasse de um simples acadêmico, sua proposta de rebatizar a América Latina teria sido folclórica. Antropólogo (com doutorado na Universidade de Cornell), filósofo (doutorado na Universidade Católica do Equador) e teólogo (licenciado em Teologia em Barcelona e Chicago), Xavier é jesuíta e nunca foi rigorosamente parte da academia, colaborando com o Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), órgão que ajudou a fundar em 1971. Nasceu em 1934 na Catalunha e mora na Bolívia desde 1952, onde convive com as feridas das populações quéchua, aymara e guarani<sup>26</sup>. Albó, profundamente envolvido com os povos ameríndios, sintonizava então com processos populares que entravam em ebulição (BONILLA, 1992)

A Flacso/Equador promoveu em janeiro de 1992 o simpósio *1492 y la Población Indígena de las Américas*, congregando apenas acadêmicos do mais alto quilate. Dele resultou a obra *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (BONILLA, 1992) (com artigos de J. Gorender; R. Morse; A. Quijano; R. Blackburn; S. Stern e outros), na qual não há referência desta discussão identitária.

Outras coletâneas com um caráter menos acadêmico e mais abertas à efervescência popular (mas sem prejuízo do rigor e qualidade), são *La cara india, la cruz del 92. Identidad étnica y movimientos indios* (com artigos de G. Bonfil; R. Reynaga; A. Quispe e outros); *Nuestra America contra el V centenario* (com artigos de Benedetti; Carpentier; Dussel; F. Retamar; G. Gutiérrez; J. Petras; Roa Bastos e outros; entrevistas, entre as quais com F. Castro; Chomsky; além de poesia de Casaldáliga), e *Os 500 anos. A conquista interminável* (CONTRERAS, 1988; DIETERICH, 1989; RAMPINELLI; OURIQUES, 1999). Mesmo se tratando de críticas engajadas na perspectiva da emancipação dos oprimidos produzidas no calor do debate sobre os 500 anos, tampouco encontramos nestas obras a presença da nova identidade americana. Consigne-se que na entrevista com Domitila Chungara, ao final da obra organizada por Dieterich (1989) auscultasse sua opinião sobre a “[...] discussão sobre o nome que deve dar-se a nosso continente. É o caso de algumas instituições indigenistas, onde se afirma que não se deve falar de Latinoamérica e propõe outras coisas, como, por exemplo, que se fale em Indo América”. Foi o ponto máximo de aproximação da *querela nominalista* nestes livros, pois Domitila responde que “[...] o nome é o de menos ...” (DIETERICH, 1989, p. 220).

26 Publicou *O rosto índio de Deus* (1989) na coleção *Teologia e Libertação* (juntamente com M. Marzal; R. Robles; E. Maurer e B. Melià). Mais detalhes da vida de Albó em: <<http://www.pieb.com.bo/blogs/albo/albo.htm>>.



Destaco, ainda, Eduardo Hoornaert (1994), outra refinada antena da ebulição que provém *desde abajo* neste continente. No limiar da irrupção deste conceito, em *História do cristianismo na América Latina e no Caribe*, afirma que *América Latina* é expressão insuficiente e até certo ponto incorreta, mas se consolidou pelo tempo e não se vê bem como substituí-la, “[...] *pele menos nos dias atuais*” (HOORNAERT, 1994, p. 37, grifo nosso). Portanto, se sequer indica a nova identidade, prenuncia, por outro lado, a possibilidade duma mudança que poderá em breve advir.

## Referências

- ALBÓ, X. Nuestra identidad a partir del pluralismo en la base. In: CALDERÓN, F. (Ed.). **Imágenes desconocidas: la modernidad en la encrucijada postmoderna**. Buenos Aires: CLACSO, 1988. p. 37-47.
- ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano I, n. I, p. 3, maio 1928.
- ARDAO, A. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Centro de Estudios Latino-Americanos Rómulo Gallegos, 1980.
- \_\_\_\_\_. Panamericanismo y latinoamericanismo. In: ZEA, L. (Coord.). **América Latina en sus ideas**. México: Siglo XXI, 1986.
- BANDEIRA, L. A. M. **Geopolítica e Política Exterior - Estados Unidos, Brasil e América do Sul**. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.
- BARTOLOMÉ, M. **Procesos interculturales**. México: Siglo XXI, 2006.
- BILBAO, F. Iniciativa de la América. Idea de un congreso federal de las repúblicas. In: ZEA, L. (Comp.). **Fuentes de la cultura latinoamericana I**. México: FCE, 1968/1995.
- BOLÍVAR, S. Carta de Jamaica. In: ZEA, L. (Comp.). **Fuentes de la cultura latinoamericana I**. México: FCE, 1968/1995.
- BONDY, A. C. Salazar. **¿Existe una filosofía en nuestra América?** México: Siglo XXI, 1968.
- BONFIL BATALLA, G. (Comp.). **Utopía y revolución**. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina. México: Nueva Imagen, 1981.
- BONILLA, H. (Comp.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito, Equador: FLACSO/Ediciones Libri Mundi, 1992.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BRUIT, H. A invenção da América Latina. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC) 5., 2000, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte. Disponível em: <[http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro5/hector\\_bruit.pdf](http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro5/hector_bruit.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

CALDERÓN, F. (Comp.). **Imágenes desconocidas**. Buenos Aires: CLACSO, 1988.

CANCLINI, N. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CEINOS, P. **Abya-Yala: escenas de una historia india de América**. Madri: Miraguano Ed., 1992.

CONTRERAS, J. (Comp.). **La cara india, la cruz del 92**. Identidad étnica y movimientos indios. Madrid: Revolución, 1988.

DECLARACIÓN de los líderes espirituales de los pueblos de Abya Yala. In: **Anuario Indigenista**, v. XXXI, México: Instituto Indigenista Interamericano, 1992. p. 411-417.

DÍAZ-POLANCO, H. Governar em la diversidad posneoliberal. In: LEYVA, X.; BURGUETE, A.; SPEED, S. (Coord.). **Gobernar(en) la diversidad**. México: CIESAS, 2008.

DIETERICH, H. (Comp.). **Nuestra America contra el V centenario**. Navarra: Txalaparta, 1989.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961/1968.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 1952/2008.

FARRET, R.; PINTO, S. América latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi**, v. 12, n. 23, p. 30-42, jul.-dez. 2011.

FERES JR., J. **A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos**. Bauru: Edusc, 2005.

FERGUSON, N. **Civilização**. São Paulo: Planeta, 2012.

FORNET-BETANCOURT, R. **Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual**. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

FREIRE, G. **Americanidade e latinidade da América Latina e outros textos afins**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2003.

FUENTES, C. **O espelho enterrado**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FURTADO, C. **A fantasia organizada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Formação econômica do Brasil**. 16. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

GARCÍA LINERA, A. **Las tensiones creativas de la revolución**. Buenos Aires: Ed. Luxemburg, 2012.

GIRARDI, G. **Os excluídos construirão a nova história?** São Paulo: Ática, 1996 (original publicado em 1994 por Centro Afroecuatoriano, Quito; Ed. Nicarao, Managua; Ed. Nueva Utopia, Madrid).

HARVEY, D. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, E. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1936/1963.

HOORNAERT, E. **História do cristianismo na América Latina e no Caribe**. São Paulo: Paulus, 1994.

IANNI, O. **Enigmas do Pensamento Latino-Americano**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/iannienigmas.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LESTRINGANT, F. O Brasil de Montaigne. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 2, jul/dec. 2006.

LIGORRED PERRAMÓN, F. A.; TORRENTS, R. **Abya-Yala**: antologia de Literatures Americanes. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Comissió Amèrica i Catalunya, 1992.

MARIÁTEGUI, J. Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. México: Era, 1988.

\_\_\_\_\_. **Textos básicos**. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1991.

MARTÍ, J. **Nossa América**. Antologia. São Paulo: Hucitec, 2006.

MAX-NEEF, M. A América é... o que não a deixam ser. **Arquitetura V**, UFSC, Florianópolis, 1992. Disponível em: <[http://www.arq.ufsc.br/urbanismo5/artigos/artigos\\_mm.pdf](http://www.arq.ufsc.br/urbanismo5/artigos/artigos_mm.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

MIGNOLO, W. **De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial**. Quito: Abya Yala, 2011.

\_\_\_\_\_. **Desobediência epistêmica**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIRES, F. **El discurso de la indianidad**. San José, Costa Rica: DEI, 1991.

PAZ, O. **O labirinto da solidão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PHELAN, J. El origen de la idea de Latinoamérica. In: ZEA, L. (Comp.). **Fuentes de la cultura latinoamericana I**. México: FCE, 1968/1995.

PORTO GONÇALVES, C. W. Apresentação. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 9-15.

QUIJADA, M. Sobre el origen y difusión del nombre América Latina. **Revista de Indias**, Madrid, v. LVIII, n. 214, p. 595-616, 1998. Disponível em: <<http://revistadeindias.revistas.csic.es>> Acesso em: 12 out. 2012.

QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudios Avanzados**, São Paulo, v. 6, n. 16, 1992.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

\_\_\_\_\_. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, UNESP, ano 17, n. 37, 2002.

\_\_\_\_\_. O “movimento indígena” e as questões pendentes na AL. **Política Externa**, São Paulo, v. 12, n. 4, mar./abr./maio 2004.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciências Sociais** 134, América 1492-1992, Catalunya, Unesco, diciembre, 1992.

RAMPINELLI, V.; OURIQUES, N. **Os 500 anos: a conquista interminável**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RETAMAR, R. F. **Todo Caliban**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, D. **Ensaio insólitos**. Porto Alegre: L&PM, 1979.

RIVERA, Silvia Cusicanqui. La noción de “nación” como camisa de fuerza de los movimientos indígenas. In: GUTIÉRREZ, R.; ESCÁRZAGA, F. (Coord.).

**Movimiento indígena en América Latina:** resistencia y proyecto alternativo. México - DF; Puebla: Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos; Un. Aut. de Puebla, 2006. (v. II).

\_\_\_\_\_. **Ch'ixinakax utxiwa:** una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires : Tinta Limón, 2010.

ROA BASTOS, Augusto. **Yo el Supremo.** Madrid, Cátedra: Milagros Ezquerro, 1974.

RODO, J. **Ariel.** Campinas: Unicamp, 1900/1991.

ROJAS-MIX, M. A. América, no invoco tu nombre en vano. La Idea de la América Latina. De Neruda a la geopolítica contemporânea. **Revista de La Casa de las Américas,** Havana, Cuba, n. 253, p. 4-19, oct-dez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Los cien nombres de América:** Eso que descubrió Colón (Palabra em el tiempo). Barcelona: Editorial Lumen, 1991.

SADER, E.; JINKINGS, I. (Org.). **Latinoamericana:** Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro: Boitempo, 2006.

SCHWARCZ, L. **O espetáculo das raças.** São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ao vencedor as batatas.** São Paulo: Duas Cidades, 1977.

STAM, R. **Multiculturalismo tropical.** São Paulo: Edusp, 2008.

SUBIRATS, E. Viagem ao fim do paraíso. In: Novaes, A. (Org.). **Oito visões da América Latina.** São Paulo: Senac, 2006.

TODOROV, T. **A conquista da América.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad.** Quito: Abya Yala, 2009.

ZEA, L. Latinoamérica en la encrucijada de la historia. In: ZEA, L. **La filosofía como compromiso de liberación.** Caracas: Bibl. Ayacucho, 1991.

ZIBECHI, R. **Brasil potencia.** Entre la integración regional y un nuevo imperialismo. Bogotá: Desde Abajo, 2012.

Recebimento em: 10/02/2014.

Aceite em: 13/02/2014.



# Invariante biológico e natureza humana. Notas críticas sobre o uso da antropologia filosófica em Virno<sup>1</sup>

Biological Invariant and Human Nature.  
Critical notes about the use of the philosophical  
anthropology in Virno -educational implications

Antonino FIRENZE<sup>2</sup>

## Resumen

La finalidad de este artículo es revisar críticamente las premisas antropológico-filosóficas de la conocida tesis de Virno según la cual hay un nexo entre lo que el autor, retomando la concepción gehleniana de naturaleza humana, define como *invariante biológico* y el conjunto de las condiciones histórico-sociales propias del capitalismo post-fordista. Lo que intentaré mostrar con este escrito es el carácter limitado de este enfoque ya que para afirmar la especificidad de lo humano frente a lo animal Virno acaba asumiendo como propio el clásico *dispositivo* metafísico según el cual para pensar lo ontológicamente propio del hombre se genera necesariamente un espacio teórico de inclusión-exclusión del animal.

**Palabras-clave:** Naturaleza Humana. Invariante Biológico. Welt. Umwelt.

## Abstract

The aim of this article is to critically review the anthropological-philosophical premises of the Virno's well-known thesis according to which there is a nexus between what the author, following the gehlenian human nature's idea, conceives as a *Biological invariant* and the social and historical conditions of the post-fordist capitalism. What I will try to show by this paper is the inadequacy of this approach because, to establish the specificity of the human in front of the animal, Virno ends to assume as your own the classical metaphysical *device* according to which, in order to think the ontological distinctive of the man, it is necessarily produced a theoretical space of animal's inclusion-exclusion.

**Keywords:** Human Nature. Biological Invariant. Welt. Umwelt.

---

1 Nossos agradecimentos ao professor de literatura espanhola, Edson Gomes, por ter realizado, neste texto, a tradução da língua espanhola para a língua portuguesa.

2 Doutor em Humanidade pela Universidade Pompeu Fabra em 2005. Licenciado em filosofia pela Universidade de Estudos de Urbino, em 2000. Área de concentração de estudos: Filosofia. Principais Linhas de Pesquisa: Teoria da conexão e ontologia das consciências na fenomenologia: Corporeidade da consciência na fenomenologia (Merleau-Ponty, Husserl, Heidegger). Antropologia Filosófica: diferença antropológica, animalidade e Humanismo na filosofia contemporânea (Merleau-Ponty, Heidegger, Derrida). Filosofia Política: natureza pré-política e conflitos indivíduos-comunidade no contratualismo moderno (Hobbes, Locke, Rousseau)  
E-mail: <antonino.firenze@upf.edu>.

O artigo ora apresentado, de Antonino Firenze, altera sobremaneira o antropocentrismo da cultura dominante, cuja expressão mais acabada se encontra na Filosofia de Hegel. O diálogo com a animalidade tem implicações estupendas para todo e qualquer processo que se queira ético-político-educacional.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 533-552	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

O que proponho com esta contribuição é revisar criticamente o conceito de *natureza humana*, tal e como o filósofo italiano Paolo Virno o apresenta em seu sugestivo texto, surgido na Itália há alguns anos, intitulado *Scienze Sociali e "Natura Umana. Facoltà di linguaggio, invariante biológico, rapporti di produzione"*<sup>3</sup>. Particularmente, o que gostaria de discutir é a viabilidade da premissa antro-po-filosófica que fundamenta a tese principal de Virno. Esta tese, *grosso modo*, poderia ser resumida da seguinte maneira: existe um nexu que vincula o que o autor, retomando a concepção gehleniana de uma natureza humana ontologicamente *carente*, define como *invariante biológico* e o conjunto das condições histórico-sociais próprias do capitalismo pós-fordismo. Desde um ponto de vista antro-po-filosófico, portanto, Virno sustenta que o modo de ser *carente* e *inacabado*, próprio da natureza humana, tem de ser pensado como o *invariante biológico* sobre cuja base está erigido o mundo propriamente humano ao longo da história. Desta premissa decorre a tese fundamental de nosso autor: tal construção de mundo, fruto das potencialidades ontológicas próprias da natureza humana somente em nosso tempo, marcado claramente pelo modo de produção pós-fordista, pode ser compreendida como o pleno desenvolvimento histórico deste *invariante biológico*. Isto, segundo Virno, se deve ao fato de que à época, a forma de produção do capitalismo pós-fordista fez desta *invariante biológica* o objeto privilegiado das práticas socioeconômicas dominantes no seio deste.

Sobre a base desta perspectiva, categorias sociológicas como as de flexibilidade do trabalho, de formação ininterrupta ou de mobilidade permanente da força de trabalho, não poderiam ser compreendidas adequadamente caso não sejam relacionadas com o pleno desenvolvimento Produtivo desta "invariante biológica" realizada pelo capitalismo pós-fordista. Para dizê-lo de outra maneira, segundo Virno, na época da globalização a natureza humana se converteu no conteúdo imediato da vida social, justamente na medida em que esta requer, hoje como nunca no passado, a plena manifestação dos pressupostos biológicos da espécie humana.

---

3 Cfr. P. Virno, *Scienze sociali e "natura umana". Facoltà di linguaggio, invariante biológico, rapporti di produzione*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2003. Se trata de un texto que recoge el contenido de las clases impartidas por el autor en 2002 en el marco del doctorado en "Scienza, tecnologia e società", del Dipartimento di Sociologia e Scienza Politica de la Università della Calabria (la traducción al castellano de los fragmentos extraídos de este texto es de quién escribe). Es interesante notar que buena parte de las tesis defendidas por el autor en este contexto tienen una profunda afinidad con las expuestas en su otro libro titulado *Grammatica della moltitudine. Per un'analisi delle forme di vita contemporanee*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2001, cuya temprana traducción al castellano (*Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Traficantes de sueños, Madrid 2003) ha permitido dar a conocer el pensamiento de este autor a los lectores de habla hispana.



Ora, a meu entender o problema fundamental que se faz patente com este raciocínio reside precisamente na concepção antro-po-filosófica mediante a qual Virno pensa este fundamento ontológico da natureza humana. Efetivamente, o que se tentará demonstrar ao longo deste escrito é que, com o fito de poder afirmar a especificidade desta natureza humana frente à do animal, Virno acaba assumindo como próprio o clássico dispositivo antropogênico característico da tradição metafísica ocidental, segundo a qual, para pensar aquilo que é próprio do homem, se gera inevitavelmente um espaço teórico de inclusão-exclusão do animal<sup>4</sup>.

O que equivale a dizer que, somente na medida em que se exclui da dimensão biológica do homem todo elemento estritamente animal, o que poderíamos chamar com Agamben a vida nua (Zoé), pode-se finalmente alcançar uma definição apropriada da essência humana<sup>5</sup>.

Portanto, minhas reflexões se centrarão na descrição desta concepção antro-po-filosófica na medida em que Virno a aplica em sua análise da sociedade pós-fordista, para, em seguida, me centrar em uma crítica deste dispositivo teórico próprio de nossa tradição metafísica, tal e como se manifesta em Gehlen, o autor que Virno retoma para fundamentar desde um ponto de vista ontológico sua própria posição.

---

4 Como es conocido, la cuestión antropológica ha jugado un papel decisivo para la tradición metafísica occidental. De hecho, es mediante la teorización de la *diferencia* entre hombre y animal que la filosofía, desde Aristóteles hasta Heidegger, no ha permitido pensar el hombre sin el animal y viceversa. Este punto de vista ha sido expresado con finura, ya en la primera mitad del siglo pasado, por Horkheimer y Adorno en el capítulo de la *Dialéctica de la Ilustración* titulado “Hombre y animal”: “La idea del hombre se expresa en la historia europea en su diferencia respecto al animal. Mediante la irracionalidad del animal se demuestra la dignidad del hombre. Esta antítesis ha sido predicada con tal constancia y unanimidad [...], que pertenece ya, como pocas otras ideas, al fondo inalienable de la antropología occidental”. Cfr. M. Horkheimer, Th. W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid, 1997, p. 291.

5 Véase lo que escribe a este propósito el propio Agamben en su ya clásico *Laperto. L'uomo e l'animale*, Bollati Boringhieri, Turín, 2002, p. 24: “Solo perché qualcosa come una vita animale è stata separata all'interno dell'uomo, solo perché la distanza e la prossimità con l'animale sono state misurate e riconosciute innanzi tutto nel più intimo e vicino, è possibile opporre l'uomo agli altri viventi e, insieme, organizzare la complessa – e non sempre edificante – economia delle relazioni fra gli uomini e gli animali. Ma, se questo è vero, se la cesura fra l'umano e l'animale passa innanzi tutto all'interno dell'uomo, allora è la questione stessa dell'uomo – e dell' “umanesimo” – che dev'essere posta in modo nuovo”.

## ||

A tese forte que subjaz ao texto de Virno, consiste em sustentar que admite, na esteira da tradição antropológico-filosófica que o autor define “de la modestia”<sup>6</sup>, que a natureza humana é por definição carente, inacabada, indeterminada, porque biologicamente destinada a fazer-se a si mesma; isto se deve ao fato ontológico fundamental segundo o qual o homem não tem meio ambiente senão mundo, no qual vive simplesmente, existe historicamente<sup>7</sup>.

Desde este ponto de vista, o animal vive em um meio ambiente determinado segundo a espécie a que pertence, e é precisamente graças a este vínculo estreito entre seu organismo e o entorno que o animal está altamente especializado biológica e instintivamente. O homem, ao contrário, é um ser natural não especializado, já que sua estrutura instintiva se caracteriza por um primitivismo biológico fundamental. Por esta razão, como já havia sustentado Gehlen em *O Homem. Sua Natureza e seu Lugar no Mundo* (1940), o homem para conservar-se a si mesmo como ser natural não pode se relacionar com um meio ambiente determinado, como o em que vive o animal, já que deve gerar sua própria dimensão vital construindo seu próprio mundo, dando lugar histórica e culturalmente a uma *segunda natureza*<sup>8</sup>.

De modo que, se o homem não dispõe de um meio rigidamente circunscrito, no que se refere à esfera vital na qual cada elemento corresponde a uma operação predeterminada para o organismo, o animal está inserido e envolto por seu meio ambiente como se se tratasse de um *líquido amniótico* sem o qual não poderia viver, ou de uma *prótese* que cumpre a função de um prolongamento de seu corpo para o exterior<sup>9</sup>.

Por conseguinte, tem que conceber a relação do animal com seu meio como uma não-relação, porque não existe distância entre um e outro senão uma adesão imediata de uma polaridade a outra, do organismo a sua esfera vital. Falando com propriedade,

---

6 A esta tradición además de biólogos (BOLK, PORTMANN, GOULD) pertenecerían filósofos de la talla de Herder, Heidegger pero sobre todo uno de los padres de la antropología filosófica como Arnold Gehlen. Cfr.. P. Virno, *Scienze sociali e “natura umana”*, op. cit., pp. 25-26.

7 Cfr. Ibid., especialmente el capítulo “L’animale povero d’istinti”, pp. 25-47.

8 Cfr. A. Gehlen, *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*, Ediciones Sígueme, Salamanca 1987, p. 42. Sobre el pensamiento de Gehlen véanse: M.T. Pansera, *Il paradigma antropologico di Arnold Gehlen*, Mimesis, Milán 2005; Id., *Antropologia filosofica*, Bruno Mondadori, Milán 2001, pp. 55-81 e V. D’Anna, *Uomo tra natura e cultura. Gehlen filosofo del moderno*, Clueb, Boloña 2001. Más en general sobre la actualidad y el legado de la antropología filosófica se puede consultar con provecho el número monográfico de la revista *Discipline filosofiche*, Anno XII, n. 1, Quodlibet, Macerata 2002 (titulado *L’uomo un progetto incompiuto. Significato e attualità dell’antropologia filosofica*).

9 P. Virno, *Scienze sociali e “natura umana”*, op. cit., p. 32.

o animal é este círculo perfeito organismo-meio ambiente, enquanto o homem é a abertura de um organismo biologicamente carente ao mundo como espaço para o paulatino desenvolvimento de sua potencialidade ontológica. Segundo Virno, trata-se de uma  *fusão*  que subtrai ao animal a possibilidade de representar seu meio como composto de entes situados uns ao lado de outros, e de perceber, desta maneira, a relação entre primeiro plano e fundo: “O organismo animal, mais que ter um meio, é o meio em que vive: por isso não o põe diante de si como objeto de representação”<sup>10</sup>.

Neste sentido, os meios de cada animal não são conectados entre si, já que o animal não pode perceber as fronteiras que separam o seu meio do outro animal, os distintos meios não se comunicam entre si, na medida em que a árvore de um esquilo não pode ser relacionada por este com a árvore da aranha e vice-versa. Cada um destes  *habitats*  é como um circuito fechado caracterizado por uma série de funções perceptivo-operativas preestabelecidas, que impedem o surgir da distância necessária para a representação: “O animal especializado não conhece objetos separados de uma tarefa vital, não conhece, portanto, um objeto pelo que este é, mas somente como parte de uma sequência operativa. O animal especializado não se põe o problema de como habitar seu próprio nicho ecológico”: sua relativa perfeição orgânica e instintiva exclui a incerteza e a desorientação<sup>11</sup>.

Esta coincidência plena, perfeita, entre estímulo e operação indica, portanto, um  *círculo virtuoso*  entre organismo e meio ambiente que impede a presença de uma excedência vital que poderia dar lugar a uma ulterioridade prenhe de sentido, como é o caso do animal humano. Trata-se de compreender, em suma, que meio animal e mundo humano são irreduzíveis um ao outro, e que, por definição, se excluem reciprocamente. Virno o afirma claramente quando escreve: “a diferença entre ‘mundo’ e ‘ambiente’ não representa uma maior ou menor generalidade; não é, em suma, uma diferença de grau. Entre os conceitos existe, pelo contrário, uma relação de  *recíproca exclusão* : se meio ambiente, então nada de mundo; se mundo, então nada de meio ambiente. O mundo nega a existência de um meio ambiente; e vice-versa”<sup>12</sup>.

Ora, é justamente aqui que se faz patente a assunção, por parte de Virno, do dispositivo teórico antropogênico, próprio da metafísica, sobretudo quando na continuação afirma: “De modo que, muitas das prerrogativas do conceito de mundo podem ser deduzidas por oposição às de meio ambiente recém enumeradas”<sup>13</sup>. Efetivamente, o animal é o objeto analítico ideal para alcançar, por contraste e  *recíproca exclusão*  de propriedades

---

10 Ibid., p. 32

11 Ibid., p. 33.

12 Ibid., p. 33

13 Ibid., p. 33

ontológicas, a definição da essência ou natureza humana. Se o animal vive em um contexto ambiental sempre determinado, o homem, ao contrário, existe historicamente porque surge de um contexto biológico indeterminado. Se o animal está dotado de uma estrutura instintiva acabada e perfeita, o homem é pobre de instintos e, porquanto, um ser inacabado e imperfeito caracterizado pela tarefa de determinar suas potencialidades vitais por si mesmo. Se o animal é biologicamente especializado, o homem é um animal não especializado. No fundo, poderia se dizer que o homem é potencialidade ao estado puro, enquanto o animal não tem possibilidade de ser de outro modo no que se refere a sua estrutura biológica inata. Em uma forma mais sofisticada, quer-se reafirmar a clássica oposição de liberdade humana e necessidade natural. Porém, voltaremos a estas questões.

Dirijamos, de momento, nossa atenção ao elemento que, segundo Virno, parece definir biologicamente a natureza humana: trata-se da congênita indeterminação que mantém o homem aberto ao mundo, como um ser indeciso, desorientado, falho por essência de um programa operativo que lhe permita simplesmente viver como o animal.

Este ser, carente por essência, em lugar de fazer experiência de um pleno, faz experiência de um vazio, em lugar de ser uma só realidade com a presença imediata de seu meio, se identifica espontaneamente com uma ausência e com o não-ser. A incerteza que lhe marca não o abandona nunca, por o determinar de maneira constitutiva, obrigando-lhe a dever permanentemente estabelecer sua tarefa vital, uma e outra vez. Neste sentido, Virno sustenta que o animal humano, ao não *ter* instinto, ou melhor dito, ao não ser puro instinto como o animal, tem faculdades entendidas como potencialidades que não podem ser identificadas por um certo número de realizações predefinidas como é no caso do animal. Como dito há pouco, o homem, no fundo, é pura potencialidade.

Por suposto que o instinto se caracteriza por uma variedade operativa que permite diferentes execuções procedentes da mesma estrutura biológica inata, porém precisamente por isso, estas possíveis execuções nunca podem exceder o plano de certas operações predeterminadas no que se refere ao seu conteúdo vital.

O homem, ao contrário, ao ser pura potencialidade é um ser plástico por natureza, como indica, o que, segundo Virno, é sua característica fundamental, a saber, a faculdade de linguagem entendida como genérica e formal possibilidade de enunciar e não-coincidência com um conjunto de enunciados fechados no que concerne a seu conteúdo *significante*<sup>14</sup>.

Dito isto, o que agora me parece mais interessante é notar como Virno justifica, desde um ponto de vista estritamente biológico, a potencialidade pura como característica ontológica do ser humano.

---

14 Ibid., pp. 61-66.

O conceito a que recorre é o de “neotenia”, entendido como a persistência crônica de uma estrutura infantil no comportamento do homem ao longo de toda a vida<sup>15</sup>. Neste sentido, a espécie humana é o resultado de um parto prematuro que implica, como necessidade intrínseca, uma inadaptação crônica à realidade, que deve ser compensado precisamente com a intervenção de dispositivos socioculturais entendidos como próteses adaptativas.

Se é certo que no animal podem ser detectados processos adaptativos ao meio que se distribuem no tempo, também é inegável que estes processos na vida animal têm uma duração delimitada, enquanto que, no caso do homem, não cessam nunca de se reformularem em função de sua estrutura ontológica indeterminada e inacabada.

O homem, poderíamos dizer, é um animal que não cessa nunca de se adaptar à realidade, por isso é permanentemente indeciso e inseguro acerca da tarefa na qual consiste sua maneira de ser.

A questão chave, para Virno, reside então na origem biológico-natural da cultura, entendida não como um *plus* espiritual, mas como

[...] uma componente física, orgânica, do animal instintivamente carente. A cultura – no sentido mais amplo do termo: trabalho, técnicas etc. – é o que cumpre a função do meio ambiente para o ser vivente que não tem um meio ambiente. A cultura é, por tanto uma compensação (inata, biológica) das lacunas (vazios) do *Homo sapiens*.<sup>16</sup>

Portanto, trata-se de pensar a divisão entre o animal e o cultural como inscrita em uma sólida base biológica, já que a cultura cumpre a função de ocultar a indeterminação neoténica, de conter e limitar a incerteza e a indecisão constitutivas do animal humano.

Outro elemento teórico de que Virno se serve neste contexto, e que remete claramente à concepção gehleniana, é o conceito de *descarga*, com o qual indica a desproporção entre percepção e ação no animal humano marcado pela prematuração de seu ser biológico, isto é, por seu carácter neoténico<sup>17</sup>.

---

15 Ibid., pp. 35-36.

16 Ibid., p. 37.

17 Ibid., pp. 37-39. Al respecto véase también A. Gehlen, *El hombre*, (op. cit., pp. 40-41), donde se puede leer que la apertura al mundo es “[...] fundamentalmente una *carga*. El hombre está sometido a una *sobrecarga de estímulos* de tipo no animal; a una plétora de impresiones ‘sin finalidad’ que afluyen a él y que él tiene que dominar de alguna manera. [...]. Ya aquí hay una tarea de urgencia física e importancia vital, a saber: por sus propios medios y por sí mismo, el hombre *ha de descargarse*, es decir, *transformar por sí mismo los condicionamientos carenciales de su existencia en oportunidades de prolongación de su vida*”.

Se o animal, como vimos, se caracteriza pela circularidade perfeita que ata as percepções às operações de seu corpo em um meio ambiente circunscrito, o homem, ao contrário, se caracteriza pelo desajuste entre percepção e ação. O animal humano está exposto a uma superabundância de percepções e estímulos sensoriais que não encontram em sua estrutura inata de instintos, porque constitutivamente carente, uma resposta imediata a ditos estímulos, que se traduziria *ipso facto* em uma ação. Por esta razão, o animal humano deve exonerar a proliferação de estímulos e impressões sensíveis gerando um espaço, um distanciamento entre si e a realidade, neutralizando deste modo as pressões que procedem ininterruptamente do mundo. É esta distância, que ao animal é impossível interpor entre si e o meio, a que permite no homem a distinção entre primeiro plano e fundo, e que torna possível uma seleção de algumas impressões e de alguns estímulos em detrimento de outros, para evitar a paralisia da ação.

Diante da descarga, esta ausência de circularidade perfeita entre percepção e ação, entre estímulo perceptivo e tarefa operativa, tem lugar a suspensão da ação pela superabundância de percepção, porém, ao mesmo tempo, permite que a ação possa se tornar independente da percepção; ou, para dizê-lo de outra maneira, torna possível uma *ação* propriamente humana irreduzível à *reação* animal. Neste espaço aberto entre percepção e ação pela descarga, entendida como princípio biológico específico, inserem-se, portanto, todas as características essenciais do ser humano, como a linguagem, a consciência, o trabalho, a técnica, em uma palavra: a cultura.

A este propósito, resulta chamativo que Virno justifique sobre a base do princípio da descarga a construção, por parte do ser humano, de certos nichos pseudo-ambientais de tipo social e cultural, diante dos quais este vem tentando reduzir, de maneira imunizadora, a paralisia vinculada à distância entre percepção e ação que o define biologicamente<sup>18</sup>. Para remediar as emoções paralisadoras, como a insegurança e a incerteza, vinculadas à neotenia e à não-especialização biológica, segundo Virno, nas sociedades tradicionais, incluída a do capitalismo industrial clássico, estes traços biológicos da espécie humana haviam ficado geralmente ocultos e velados pela organização social dominante. Do mesmo modo, Virno não deixa de destacar como este invariante biológico se manifestava empiricamente nos contextos de crise econômica, social e política, convertendo-se momentaneamente no objeto direto das práticas sociais.

Não obstante, segundo nosso autor, a tendência predominante nas formações anteriores ao sistema de produção pós-fordista havia sido a de fazer frente ao caráter indeterminado da natureza biológica do homem, tentando de múltiplas formas ocultar esta carência biológico-instintiva mediante a construção técnico-

---

18 Ibid., p. 39-40.

cultural de nichos ambientais artificiais, para poder, deste modo, garantir sua conservação e sobrevivência. O que equivale a dizer que, diante da insegurança que a indeterminação biológica lhe impunha, a espécie humana havia tentado se imunizar criando nichos pseudo-ambientais nos quais podia orientar sua existência com suficiente segurança. Está claro que estes nichos artificiais se diferenciam constitutivamente do meio em que vive o animal. Em um caso, efetivamente, o homem devia construir artificialmente seu nicho pseudo-ambiental, enquanto em outro, o animal o tinha dado de entrada com sua dotação vital, sendo próprio de sua natureza o viver deste círculo perfeito que fecha o organismo em seu meio. Assim, deveria se admitir que somente um ser que tem mundo pode fazer frente a esta difícil tarefa, construindo nichos ambientais que delimitem a vertigem da potencialidade e indeterminação puras.

Como exemplo de nicho pseudo-ambiental, Virno nos convida a pensar as sociedades camponesas caracterizadas pela artificial repetitividade de seus costumes, pela circularidade de sua maneira de viver o tempo, em geral marcadas por certos hábitos que, por seu caráter previsível, tendiam a parecer com o instinto especializado do animal, não deixando, em virtude disso, de funcionar como filtros de descarga frente ao indeterminado e potencial, específicos da condição natural do homem. Em uma palavra, deve-se aceitar o paradoxo segundo o qual, historicamente “[...] uma maneira muito difusa de ‘estar no mundo’ consiste na... negação do mundo, em sua redução a nicho pseudo-ambiental.”<sup>19</sup>

Neste sentido, poderíamos perguntar se, aceitando, como nos parece fazer o próprio Virno, que ao longo da história, pelo menos a configuração pós-fordista do capitalismo, esta invariante biológica não havia chegado a ser plenamente objeto das práticas político-sociais, isto se deveria ao fato de que o homem não havia alcançado ainda dar plena expressão a sua natureza propriamente mundana, ficando clavado, em certa medida, a uma dimensão quase-animal condicionada pelo habitar o mundo sob a forma de uma multiplicidade de nichos pseudo-ambientais<sup>20</sup>.

---

19 Ibid., p. 40 (grifo nosso).

20 Debido a los límites temáticos de este ensayo, no podré tratar de manera exhaustiva uno de los problemas que el texto de Virno a mi juicio deja sin resolver, a saber: ¿Estamos delante del final de una historia no del todo histórica porque no del todo humanizada ya que sólo ahora se empezaría a vislumbrar la plena mundanización del invariante biológico? Dicho de otro modo, si este invariante biológico se ha quedado hasta nuestros días ocultado tras esta construcción artificial de nichos pseudoambientales que caracterizaría el proceso histórico ¿en qué medida sería justificado hablar del surgimiento de una dimensión hiperhistórica si aceptamos, con Virno, que el invariante biológico metahistórico se ha convertido en el campo privilegiado de la praxis socio-política? Véase lo que apunta al respecto el propio autor en Ibid., pp. 77-81.

Na realidade, este problema se faz mais explícito se, com Virno, concebemos como nichos pseudo-ambientais todas as formas de cultura imunizadoras das potencialidades de indeterminação puras que têm caracterizado a história da humanidade, sejam estas as religiões ou as ideologias políticas identitárias do tipo nacionalista, que o mesmo menciona como exemplos nestas páginas. Paradoxalmente, são estados de exceção (como as crises econômicas e sociais, experiências como as do exílio e estados de ânimo como o aborrecimento e a angústia) os fenômenos que Virno evoca como exemplos da dimensão propriamente mundana, porque caracterizados precisamente pelo sentimento de não pertença e de exclusão frente aos nichos pseudo-ambientais em cujo interior podem se experimentar. Situações nas quais os hábitos repetitivos são derrubados e a incerteza e a indecisão se voltam para as tonalidades afetivas predominantes<sup>21</sup>. Finalmente, segundo Virno, o ponto chave é reconhecer como

[...] somente nas últimas décadas, ou seja no âmbito do capitalismo globalizado ou pós-fordista, a cultura tenha deixado de ocultar ou amortecer a 'natureza' (humana), quer dizer tenha deixado de produzir pseudoambientes. Somente nas últimas décadas, em suma, tem havido uma plena exibição da desorientação neotênica do animal humano.<sup>22</sup>

Chegados a este ponto da argumentação virniana, vale a pena centrar a análise no problema da manifestação empírico-fatual desta invariante biológica no contexto da contemporânea sociedade pós-fordista<sup>23</sup>. De fato, na época do capitalismo pós-fordista a dimensão propriamente mundana da natureza humana, tal como a vimos descrevendo até o momento, seguindo com Virno os assuntos próprios da *tradição da modéstia*, se “[...] revela empiricamente como um fenômeno entre fenômenos”, gerando um espaço sócio-histórico inédito, no qual a práxis humana “se aplica de maneira direta [...] ao conjunto de requisitos que fazem humana a práxis”<sup>24</sup>.

A revelação social da invariável biológica se pode detectar em um fenômeno tão difuso como a “flexibilidade dos préstimos laborais”, na medida em que a “não-especialização biológica” se manifesta como um elemento chave do processo laboral contemporâneo<sup>25</sup>.

21 Cfr. Ibid., pp. 40-44.

22 Ibid., p. 40.

23 Véase Ibid., especialmente el capítulo “Il capitalismo contemporaneo: differenza e ripetizione”, pp. 49-66.

24 Ibid., respectivamente p. 50 y p. 47.

25 Ibid., p. 50.



A esse respeito, o autor se apressa em esclarecer que não é sua intenção reproduzir de forma mimética as que são mais tristemente conhecidas características do “atual mercado laboral” em categorias sociológicas, senão compreender como certas formas de vida predominantes e uma mentalidade difusa se refletem em um conjunto de práticas sociais e suas correspondentes relações de produção. Se, como ele mesmo escreve: “flexível é, em suma, um modo de estar no mundo”, isto quer dizer que a conexão entre biologia e cultura encarnada pela flexibilidade se deve compreender como um jogo de espelhos entre o processo laboral pós-fordista e uma determinada disposição sócio-psicológica<sup>26</sup>.

A familiaridade com a instabilidade e o imprevisto, a capacidade de enfrentar um leque sempre aberto de possibilidades alternativas e de se adaptar às circunstâncias manejando a precariedade que as condiciona, são fenômenos centrais, porque reúnem em si tanto uma modalidade de ser social determinada historicamente como a invariante biológica meta-histórica. Entretanto, a grande diferença com respeito às formações sociais tradicionais é que se esta invariante biológica ali se tentava ocultar por trás de um nicho pseudo-ambiental artificial, aqui se lhe valoriza como uma virtude social<sup>27</sup>. Em suma, trata-se de compreender que o que se mostra na flexibilidade laboral, concebida como emblema das práticas sociais contemporâneas, é a não-especialização biológica como invariante biológica e meta-histórica. A mesma função, segundo Virno, cumpre outro elemento constitutivo da invariante biológica, a *neotenia*, tal e como se mostra no fenômeno social da “formação ininterrupta”<sup>28</sup>. Neste caso, nos encontramos com a diferença essencial entre duas maneiras de conceber a formação do indivíduo no seio de sua sociedade. Se o sistema de formação das sociedades tradicionais tendia a ocultar o caráter incompleto do animal humano determinando um tempo delimitado de sua vida para a aprendizagem, em função da posterior aplicação do aprendido no rígido contexto de seu mundo laboral, no sistema formativo predominante no pós-fordismo a formação tem limites temporais, porque se articula com as etapas da vida biológica e produtiva.

O caráter biológico incompleto do animal humano que veio ao mundo de forma constitutivamente prematura, e que por isso vê marcada sua existência pela impossibilidade de uma adaptação completa a seu entorno, se explicita na formação ininterrupta a que, pelas intrínsecas razões produtivas do modelo pós-fordista (importância do saber e da informação no sistema produtivo), o trabalhador se vê submetido ao longo de seu percurso profissional. A incapacidade de plena adaptação

---

26 Ibid.

27 Es interesante notar que en este contexto argumentativo Virno haga referencia al importante libro de Richard Sennett, *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona 2006.

28 Ibid., p. 51.

com a conseguinte necessidade de formação, outrora vinculada a uma forma de vergonha social, se converte, na sociedade atual, na virtude da “genérica potência de aprender”, da que faz falta dar mostra em qualquer entrevista de trabalho, como exemplo de valorização das genéricas faculdades-potencialidades cognitivas do trabalhador<sup>29</sup>. Por todas estas razões, finalmente, Virno acaba afirmando de maneira contundente, porém não menos problemática, que “a sociedade pós-fordista é ‘mundo’, não ‘meio’”, para indicar explicitamente a coincidência da invariante biológica com o elemento fáctico-empírico encarnado pelas práticas sociais contemporâneas<sup>30</sup>.

### III

Uma vez esclarecida a tese forte que Virno estabelece, graças à aplicação destas premissas antro-po-filosóficas acerca da natureza humana na sociedade pós-fordista, quero agora me ater à caracterização da diferença ontológica entre homem e animal, tal e como o autor italiano a tem apresentado, mantendo-se declaradamente na esteira da já mencionada *tradição da modéstia*. De entrada, devemos orientar nossa reflexão aos termos centrais, mediante os quais, na qualidade de principal referente antro-po-filosófica do discurso virniano, Gehlen indica esta diferença ontológica entre animal e homem, a saber: os conceitos de *Umwelt* e *Welt*. Segundo Gehlen, de fato, o homem, diferentemente do animal, é carente de *Umwelt* e justamente graças a esta carência biológica pode ser concebido como construtor ou fazedor de *Welt*: se o meio ambiente (*Umwelt*) é este espaço vital fechado, no qual o animal simplesmente vive com seus instintos, o mundo (*Welt*) é um espaço existencial aberto, no qual o homem “conduz sua vida” histórica e culturalmente, fazendo-se a si mesmo<sup>31</sup>.

A este respeito, minha principal objeção ao raciocínio gehleniano é que este parece reproduzir o clássico dispositivo antropogênico, na medida em que mostra uma certa incapacidade de pensar adequadamente o vínculo que une o homem ao animal, a existência em vez do simples viver, em uma palavra: *Welt* e *Umwelt*. Vejamos melhor.

Para Gehlen, o homem se caracteriza por uma carência biológica de *Umwelt* que encontra no artifício técnico-cultural a compensação às deficiências de sua constituição instintual-animal (quer dizer de sua *zoé*). A meu juízo, isto significa que a cisão entre animal e humano se dá ao fim e ao cabo no coração do biológico-natural.

29 Ibid., p. 52.

30 Ibid., p. 53 (grifo nosso).

31 Cfr. A. Gehlen, *El hombre*, (1987, p. 18), donde se puede leer que el hombre, a diferencia del animal, “no vive, sino que guía su vida”.

Como se pode apreciar na leitura da Introdução de sua obra principal, sem dúvida alguma manifesto de seu projeto antro-po-filosófico, a finalidade principal de Gehlen é pensar o homem em sua diferença no que se refere ao animal, desde um ponto de vista biológico e não espiritualista, este último representado, em certa medida, pela postura de um filósofo como Scheler<sup>32</sup>.

Este, como é conhecido, depois de haver sustentado a presença de graus de vida biológico-natural até o nível de sua inteligência instrumental, finalmente acaba afirmando um salto ontológico no interior do homem com a aparição da espiritualidade e da capacidade de abstração e idealização. Porém, deste modo não logra superar o problema da dualidade biológico-espiritual do homem, pelo contrário, acaba por reproduzi-la em um nível metafísico que, para o próprio Gehlen, resulta teoricamente inaceitável. Por outro lado, tampouco lhe resulta aceitável o ponto de vista evolucionista, com sua pretensão de explicar naturalisticamente a procedência direta do homem do animal, porque se deixa o que precisamente se estava buscando; a saber: a essência específica e única do homem. Situando-o em nível-estrato mais desenvolvimento da vida animal, se perde totalmente sua unicidade como ser. Por esta razão, Gehlen defende um ponto de vista distante tanto da perspectiva espiritualista como da naturalista, a saber: o do homem como ser biologicamente carente, porque carente tanto de *Umwelt* como de uma estrutura pré-formada de instintos capazes de se fazerem adversários naturais de dita *Umwelt*<sup>33</sup>.

Neste sentido, somente pensando o homem como um ser biologicamente carente, porque naturalmente indeterminado, e com sua própria essência, por determinar mediante a práxis se pode, finalmente, dar razão da pergunta antropogênica. Para dizê-lo de outra maneira, é porque é carente de *Umwelt*, o que equivale a dizer que não tem *Umwelt* porque biologicamente destinado a fazer seu *Welt*, que o homem pode ser, respondendo ao ditado por sua natureza, construtor de *Welt*.

A esse respeito, ainda que o espaço de que disponho não permita fazê-lo de maneira exaustiva, considero útil para a argumentação de meu ponto de vista crítico traçar rapidamente uma comparação da perspectiva gehleniana com a de Heidegger. De fato, a tese sustentada por Heidegger em seu curso sobre *Os conceitos fundamentais da metafísica* (1929-1930), segundo a qual o animal é carente ou pobre de mundo (*Weltarm*), pode resultar fartamente significativa se confrontada com a, somente aparentemente inversa, de uma carência biológica do homem defendida por Gehlen<sup>34</sup>.

32 Véase M. Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires: Losada, 2004.

33 Para la crítica gehleniana al esquema de los grados, tanto en su vertiente scheleriana como en la evolucionista, Cfr. *El hombre*, op. cit., pp. 22-35.

34 Cfr. M. Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad*, Madrid: Alianza,

De fato, segundo Heidegger, o animal é pobre de mundo no sentido de *não ter um mundo* porque por sua essência tem somente *Umwelt*, quer dizer um meio que exerce a função de anel desinibidor que o envolve e ata, mantendo-o aturdido e que o envolve de forma predeterminada para sua autoconservação. O homem, pelo contrário, é um configurador de mundo (*Weltbildend*) porque não tem *Umwelt*, mas *Welt*, quer dizer, um mundo como abertura à significação pensante-espiritual dos entes que o compõem, prerrogativa, esta última, de exclusiva propriedade da pessoa humana e de sua ipseidade. Desde o ponto de vista heideggeriano, portanto, a cisão entre animal e homem se localiza em um espaço ontológico externo ao biológico-natural, ou melhor dito, se localiza precisamente neste abismo entre biológico-natural e histórico-espiritual que, segundo o filósofo, separa ontologicamente o *Dasein* da *zoé*<sup>35</sup>. É porque o animal é, por essência, carente de mundo que não pode perceber os entes como tais e, por conseguinte, é incapaz de relacioná-los entre si com o propósito de poder pensá-los em seu conjunto como mundo. O animal não pode perceber o ente porque está aturdido e fechado em seu anel desinibidor, porque sua natureza biológica o ata a este anel e o impede estruturalmente de sair do mesmo para se abrir ao mundo. Somente porque é carente de *Welt*, quer dizer, porque não tem *Welt* como rede de significados referidos à unidade de sentido *mundo*, o animal pode ter *Umwelt*<sup>36</sup>.

---

2007, especialmente, sobre el tema de la animalidad, pp. 225-329. Para un comentario más específico de esta parte del curso heideggeriano en cuestión me permito remitir a mi ensayo «Hombre y animal: el problema antropológico de Heidegger a Merleau-Ponty», en M. T. Ramírez (Coord.), *Merleau-Ponty viviente*, Anthropos, Barcelona 2012, pp. 487-499.

- 35 Cfr. M. Heidegger, *Los conceptos fundamentales de la metafísica*, op. cit., pp. 318-319: “Sólo que aquí está justamente el lugar donde el problema decisivo yace oculto y de donde tendría que extraerse. Pues *no se trata simplemente de una alteridad cualitativa del mundo animal frente al mundo del hombre, ni menos aún de diferencias cuantitativas en cuanto a alcance, profundidad y amplitud; no se trata de si ni de cómo toma el animal de otro modo lo dado, sino de si el animal puede percibir en general o no algo en tanto que algo, algo en tanto que ente. Si no, entonces el animal está separado del hombre por un abismo*” (grifos nossos).
- 36 Sobre la tesis “el animal es pobre de mundo”, cfr. Heidegger (2007), sobre todo pp. 243-250. Para un análisis sugerente del problema del “tener-no tener mundo” en el animal según Heidegger véase G. Agamben, *L'aperto. L'uomo e l'animale*, cit., en part. p. 62: “Se il problema è dunque quello della definizione del confine – cioè insieme della separazione e della prossimità – fra l'animale e l'umano, è forse venuto il momento di provare a fissare lo statuto ontologico paradossale dell'ambiente animale così come appare nel corso del 1929-30. L'animale è insieme aperto e non-aperto – o meglio, non è né una cosa né l'altra: *aperto in un non-disvelamento* che, per un verso, lo stordisce e disloca con veemenza inaudita nel suo disinibitore, e, per un altro, non svela in alcun modo come un ente ciò che pure lo tiene così avvinto e assorbito”. Sobre este aspecto véase también J. Derrida, *El animal que luego estoy si(gui)endo*, Madrid: Trotta, 2008, pp. 167-189.

E, invertendo com Gehlen os termos: somente porque o homem o tem, no sentido do carecer, *Umwelt* pode ser configurador de *Welt*. Entretanto, segundo quem escreve, independente do lado desta bipolaridade no que se ponha o acento da *carência*, ambas posturas acabam se mostrando como estratégias teóricas para exorcizar a presença do animal no humano, do natural no histórico. Dito de outro modo, ambos autores deixam escapar a compreensão do vínculo existente entre humanidade e animalidade, precisamente pela incapacidade de pensar o vínculo ente *Umwelt* e *Welt* como um vínculo entre vida e existência histórica.

Pois bem, voltemos a Virno e a sua concepção da natureza humana. Por tudo o que foi dito até o momento se faz patente que, na medida em que Virno retoma literalmente a concepção antro-po-filosófica de Gehlen, evocando-a como a mais representativa da tradição que o mesmo apelida de *modéstia*, o pensador italiano acaba por reproduzir, também, o dispositivo antropogênico que caracteriza o pensamento do filósofo alemão. Do mesmo modo, o que Virno retoma de Gehlen não é somente sua concepção da relação homem-mundo *versus* animal-meio, ser carente biologicamente, porém preenhe historicamente *versus* ser completo biologicamente, porém fechado a qualquer forma e autodeterminação mundana. De fato, outro ponto crítico desta assunção teórica reside, desde meu ponto de vista, na aceitação da perspectiva teleológica subjacente ao esquema antropogênico gehleniano. A saber: que a finalidade não questionada do ser natural, está compartilhada tanto pelo homem como pelo animal, não deixa de ser a da autoconservação da *zoé*, assumida como o substrato ou resíduo natural sobre o qual se acaba edificando a autodeterminação cultural-histórica do ser humano.

Gehlen o afirma claramente quando sustenta que a estrutura biologicamente carente do homem se articula mediante a edificação práxica da *segunda natureza* cultural e histórica com a finalidade última de se manter na existência ou de sobreviver na luta pela existência. Todo o discurso antropológico-filosófico nos remete, pois à finalidade essencial que o homem compartilha com as demais formas de vida, a saber: a autoconservação<sup>37</sup>.

Virno, a esse respeito, parece assumir indiretamente este ponto de vista, já que em nenhum momento pareceria tomá-lo explicitamente em consideração e questioná-lo. Entretanto, isto equivaleria a defender que inclusive as formas mais altas da cultura humana devem ser reconduzidas a esta tendência natural à autoconservação como o horizonte teleológico de toda forma vivente.

---

37 Cfr. A. Gehlen, *El hombre*, op. cit., p. 42: “Para hacerse capaz de existir, el hombre está construido para transformación y dominio de la naturaleza y por ello mismo para la posibilidad de la *experiencia* del mundo: es un ser prático porque es no-especializado y carece por tanto de un medio ambiente adaptado por la naturaleza. La esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama *cultura*, y el mundo cultural es el mundo humano”.

Ora, no caso do raciocínio gehleniano, esta perspectiva adquire um significado peculiar, já que, a meu juízo, está intimamente ligada à sua conservação prometeica e profundamente moderna do homem como *faber fortunae suae*. De fato, quando Gehlen descreve o ser natural do homem como carente e inacabado o faz sob a condição de construir sobre esta base uma visão antropomórfica da natureza reservada à espécie humana<sup>38</sup>.

Neste sentido, falamos anteriormente da reprodução do dispositivo antropogênico no esquema teórico deste autor, já este aplica a cisão entre homem e animal no coração mesmo da *zoé*. Pensar a dimensão biológica do homem como destinada pela própria natureza a realizar sua auto-negação mediante o artifício técnico-cultural e o trabalho, implica na incapacidade de pensar a vida animal a partir de si mesma. Equivale a projetar em uma *zoé* humana, previamente cindida de um *zoé* animal, certas qualidades e certas propriedades que, para parafrasear ao próprio Nietzsche, não deixam de ser “demasiado humanas”.

Falando com propriedade, não seria correto definir o homem como *um animal* prático, cultural e histórico, porque a natureza biológica do homem exclui por definição de seu conteúdo todo elemento redutível à animalidade. De modo que, quando se fala de invariante biológica da espécie humana, nos termos gehlenianos, com os que o próprio Virno parece identificar sua visão, não se faz nada mais que perpetuar este profundo mal-entendido antropocêntrico condicionado por uma visão prometeico-humanista, a qual está desligada, desde o princípio, de qualquer autêntica exigência teórica de pensar a animalidade do homem a partir de si mesma. Isto é, sem projetar previamente, e como condição teórica não questionada, nesta animalidade a imagem distorcida de um animal enfermo devido a seu excesso de humanidade, imagem esta que acaba solapando a do animal até fazê-la desaparecer de todo<sup>39</sup>.

Porque, se é certo que o homem como animal carente de animalidade é um animal enfermo, biologicamente “monstruoso”, também é certo que é graças a esta carência que, segundo Gehlen, este ser falho e inacabado pode fazer-se a si mesmo e se converter no “dominador da natureza” graças ao trabalho e a técnica, em uma palavra à cultura.

38 Cfr. Ibid., pp. 43: “La cultura “anti-natural” es el producto o secuela de un ser único también “antinatural”, es decir, construido de modo opuesto a los animales, actuando sobre el mundo. *Exactamente en el lugar* que ocupa el medio ambiente para los animales, se halla para el hombre *el mundo cultural*; es decir, el fragmento de naturaleza sometido por él y transformado en una ayuda para su vida. Ya sólo por eso es fundamentalmente falso hablar de un medio ambiente del hombre desde el punto de vista biológico estricto. En el caso del hombre, a la no especialización de su estructura corresponde la apertura al mundo, y a la mediocridad de su *physis* la “segunda naturaleza” creada por él mismo”.

39 Cfr. Ibid., p. 40: “Todas las facultades especiales humanas han de referirse a esta cuestión: cómo puede vivir un ser monstruoso; y así queda asegurado el derecho al planteamiento biológico del problema. Así pues, un examen biológico del hombre non consiste en comparar su *physis* con la del chimpancé, sino en responder a esta pregunta: ¿cómo puede vivir este ser que por esencia no es comparable a ningún otro animal?”

Se agora voltamos ao problema do significado biológico da vida humana captado em consonância com o da vida animal, porque ambos concebidos sob o *thelos* da autoconservação, não parece que o assunto adquira uma configuração unitária, como se desta maneira acabariam se reconciliando as duas naturezas, a do animal e a do homem. Dito melhor, situando o ponto de junção entre animal e homem na tendência à autoconservação, a antropologia filosófica não resolve o problema da antropomorfização da *zoé*, ao contrário, o complica e eleva a enésima potência.

Por um lado, como temos visto, a estratégia teórica de Gehlen pode se definir como uma tentativa antropogênica de cindir a *zoé* para poder outorgar a um dos lados, o humano, os atributos essenciais que tira do outro, o animal, e vice-versa. Porém, por outro, como acabamos de apreciar, esta *zoé* se veria finalmente, ainda que só aparentemente, reunificada consigo mesma sob a garantia teleológica da autoconservação. No entanto, na hora de unificar o que de antemão se havia separado, nos vemos obrigados a perguntar sobre as condições de pensabilidade deste *thelos*, mediante o qual a *zoé* poderia se encontrar consigo mesma. O problema, a meu juízo, reside precisamente em que esta ideia de autoconservação é uma ideia tirada da dimensão humana, tal e como tem se configurado na modernidade através da centralidade atribuída ao sujeito como ser que se autodetermina tanto no âmbito do saber como no do poder. Trata-se do sujeito da ciência como do sujeito econômico-político, encontramos-nos frente a um ser que se caracteriza ideologicamente por sua pretendida capacidade de autodeterminação, justamente como *faber fortunae suae*. A premissa axiológica e ontológica do princípio de autoconservação marca um dos momentos constitutivos da modernidade porque, como tem sido destacado, representa o resultado de uma profunda inversão no que se refere à teleologia clássica<sup>40</sup>.

Desde este ponto de vista, na medida em que a teleologia clássica concebia a finalidade como algo que transcendia dinamicamente a individualidade e fazia esta individualidade projetar sua própria realização, a teleologia moderna a inverte porque substitui a finalidade transcendente por uma finalidade imanente à própria individualidade, cuja realização acaba se identificando com sua autoconservação<sup>41</sup>.

Portanto, é como se, desde este ponto de vista, a vida, agora sim, tanto humana como animal, deveria se pensar como dirigida por uma finalidade puramente autoconservativa, como se com ela nos encontrássemos frente

40 Cfr. R. Spaemann, *Subjektivität und Selbsterhaltung*, Frankfurt: Suhrkamp, 1976 (citado por J. Dewitte, "La donation première de l'apparence. De l'antiutilitarisme dans le monde animal selon A. Portmann", en *La revue du MAUSS*, n. 1, 1993, pp. 20-21, 1993).

41 Es interesante notar como Spaemann hable a propósito de una "ontología burguesa". Sobre el debate acerca del redescubrimiento de la cuestión teleológica en la filosofía contemporánea se puede consultar el número monográfico titulado "*Phénoménologie et philosophie de la nature*" de la revista *Études Phénoménologiques*, n. 23-24, 1996.

a uma projeção ideológica do *homo oeconomicus*, e um modo de ser que calcula de maneira mais ou menos restrita, dependendo de que se trate da *Umwelt* animal ou da *Welt* humana, a utilidade seletiva dos respectivos comportamentos. Nesta linha, poderia se pensar justamente o papel fundacional que se tem outorgado à autoconservação no âmbito de algumas das mais influentes teorias filosófico-políticas modernas (pense, sobretudo, no âmbito neoliberal burguês, como é o caso de Hobbes e Locke, porém não somente posto que esta ideia marca em geral a filosofia política moderna), para as quais, efetivamente, o direito à vida deve ser concebido como o direito natural inalienável por excelência e como o eixo axiológico a partir do qual de deveria fundamentar a comunidade política<sup>42</sup>.

Por suposto, estas breves alusões a um problema de tão ampla envergadura resultam claramente insuficientes. A questão é complexa e requereria um espaço que aqui, quando já chega a conclusão desta contribuição, não disponho. Não obstante, o que pretendia com estas reflexões sobre a concepção de Virno, e de Gehlen como principal referência de sua perspectiva antropológico-filosófica, era revisar certas premissas ontológicas que, a meu juízo, parecem inadequadas para a compreensão da questão, ainda aberta, acerca das bases biológico-naturais da existência político-social<sup>43</sup>.

---

42 Al respecto véase R. Esposito, *Bios. Biopolítica e filosofia*, Einaudi, Turín., 2004, sobre todo pp. 41-77.

43 En este sentido no quisiera concluir sin plantear una última cuestión. Si la rígida distinción de *Umwelt* y *Welt* parece no poderse mantener sin por ello quedarse atrapados en el dispositivo antropogénico propio de nuestra tradición metafísica ¿sería viable repensar el invariante biológico a la luz de una reflexión acerca de la vida capaz de no recaer en el *impasse* de este mismo dispositivo teórico? En caso afirmativo, ¿cómo se podría pensar este invariante biológico y con éste el *telos* de la vida sin recaer en una posición antropocéntrico-humanista? Un posible camino a mi modo de ver se podría hallar en la propuesta ontológica del último Merleau-Ponty tal y como se puede apreciar, por ejemplo, en las notas de sus cursos impartidos al Collège de France en los años Cincuenta del siglo pasado (*La nature*, París: Seuil, 1995). En este contexto, en efecto, el pensador francés se esfuerza por concebir una continuidad entre animal y hombre a partir de la primacía ontológica de la corporeidad perceptiva, otorgando a la vez un papel fundamental al deseo de reconocimiento en tanto que tendencia esencial de la vida. Sobre este aspecto me permito remitir a A. Firenze, *Il corpo e l'impensato. Saggio su Merleau-Ponty*, Milán: Mimesis, 2011, en particular pp. 303-329.



## Referências

- AGAMBEN, G. **L'aperto. L'uomo e l'animale**. Turín: Bollati Boringhieri, 2002.
- D'ANNA, V. **L'uomo tra natura e cultura**. Gehlen filosofo del moderno. Boloña; Clueb, 2001.
- DERRIDA, J. **El animal que luego estoy si(gui)endo**. Madrid: Trotta, 2008.
- DEWITTE, J. La donation première de l'apparence. De l'antiutilitarisme dans le monde animal selon A. Portmann. **La revue du MAUSS**, Paris, n. 1, p. 20-32, 1993.
- DISCIPLINE FILOSOFICHE, Macerata, Anno XII, n. 1, Quodlibet, 2002.
- ESPOSITO, R. **Bios. Biopolítica e filosofia**. Turín: Einaudi, 2004.
- ÉTUDES PHÉNOMÉNOLOGIQUES, Bruxelles, n. 23-24, Ousia, 1996.
- FIRENZE, A. Hombre y animal: el problema antropológico de Heidegger a Merleau-Ponty. In: RAMÍREZ, M. T. (Coord.). **Merleau-Ponty viviente**. Barcelona: Anthropos, 2012. p. 487-510.
- \_\_\_\_\_. **Il corpo e l'impensato. Saggio su Merleau-Ponty**. Milán: Mimesis, 2011.
- GEHLEN, A. **El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987.
- HEIDEGGER, M. **Los conceptos fundamentales de la metafísica**. Mundo, finitud, soledad. Madrid: Alianza, 2007.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, Th. W. **Dialéctica de la Ilustración**. Madrid: Trotta, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **La nature**. Paris: Seuil, 1995.
- PANSERA, M. T. **Antropologia filosofica**. Milán: Bruno Mondadori, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Il paradigma antropologico di Arnold Gehlen**. Milán: Mimesis, 2005.
- SCHELER, M. **El puesto del hombre en el cosmos**. Buenos Aires: Losada, 2004.
- SENNETT, R. **La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- SPAEMANN, R. **Subjektivität und Selbsterhaltung**. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

**VIRNO, P. Scienze sociali e “natura umana”. Facoltà di linguaggio, invariante biologico, rapporti di produzione.** Soveria Mannelli: Rubbettino Editore, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas.** Madrid: Traficantes de sueños, 2003.

Recebimento em: 15/02/2014.

Aceite em: 15/03/2014.

# Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar

Education and ethnic relations in Brazil-race: the contributions  
of laws 10.639/2003 and 11.645/2008 for descolonization of  
school curriculum

Eugenia Portela de Siqueira MARQUES<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho apresenta pressupostos, perspectivas e desafios encontrados para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar das escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. Foram realizados estudos bibliográficos e entrevistas semi-estruturadas com docentes e gestores escolares sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os resultados apontam para desafios epistemológicos e práticos na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, pois essas legislações requerem outros paradigmas para se pensar a diferença e desconstrução dos processos coloniais e relações de poder e saber vigentes nos currículos escolares e prática docente.

**Palavras-chave:** Educação. Relações Etnico-raciais. Decolonização do Currículo.

## Abstract

This paper presents assumptions, perspectives and challenges encountered for inclusion of History and Afro-Brazilian and Indigenous in the curriculum of public schools municipais of Mato Grosso do Sul. Bibliographic studies and semi-structured interviews with teachers and school administrators on implementation were conducted Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The results point to epistemological and practical perspective on the challenges of education for ethnic-racial relations, as these laws require other paradigms for thinking about the difference and deconstruction of colonial processes and relations of power and knowledge in existing school curricula and teaching practice.

**Keywords:** Education. Ethnic-racial Relations. Decolonization of Curriculum.

---

1 Doutora em educação pela UFSCAR. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados – MS. Coordenadora do curso de Pedagogia. Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso. Caixa Postal 322 - CEP: 79.825-070. Tel: 3410-2002. E-mail: <emumar13@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 553-571	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Neste artigo, desenvolvemos uma análise epistemológica a partir da reflexão sobre a lógica da Colonialidade<sup>2</sup> e as relações étnico-raciais no Brasil, no contexto das novas demandas e tensões produzidas para o currículo e para as práticas pedagógicas da educação básica no Brasil, com a implementação das Leis nº 10.693/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o artigo 1º da LDBEN/1996, com a inserção do artigo 26-A, e tornaram obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados.

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob rasura o mito da democracia racial no Brasil, que historicamente reforçou os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e, desse modo, possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional. Na educação, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram um avanço significativo, na medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, quando problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

As mudanças trazidas pelas legislações questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas, outros saberes, outros modos de ser e de viver; visam práticas pedagógicas que não se silenciem diante dos legados eurocêtricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados. Nesse sentido, o projeto de uma escola na perspectiva intercultural, intepistemática e decolonial precisa ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam o fazer pedagógico.

Com fundamento nos estudos de Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2005, 2011), Quijano (2007) e Walsh (2009), entendemos que a Educação das Relações Étnico-raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, é, na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2009), uma possibilidade de pedagogia decolonial, na medida em que possibilita a problematização

---

2 “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

do currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, ou seja, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante. Para Walsh (2009), a decolonialidade pode ser definida como:

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

Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico, que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e os índios foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser.

O artigo está organizado em três seções: a) as contribuições dos estudos pós-coloniais para a decolonialidade do currículo escolar; b) o protagonismo dos Movimentos Sociais Negros na construção de políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional: possibilidades abertas pela Lei nº 10.639/2003; c) a escola e as práticas pedagógicas nas teias da Colonialidade: dilemas e perspectivas; d) considerações finais.

## As Contribuições dos Estudos Pós-coloniais para a Decolonialidade do Currículo Escolar

A decolonialidade da educação se fundamenta nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que apontam para outras questões a serem discutidas nos discursos acadêmicos e políticos que defendem a tese de que a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação garantiram a decolonização.

Segundo esses estudos, embora tenha se findado o período colonial, a colonialidade se manteve presente por meio da imposição política, militar, jurídica e administrativa e está enraizada, apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas que aconteceu nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o pensamento que norteia tais estudos dialoga com os movimentos de decolonização da Ásia e da África e com as culturas subalternizadas dos indígenas e afro-caribenhos, trazendo uma proposta: problematizar como um determinado conhecimento se tornou hegemônico e eurocêntrico, na medida em que questiona o *lócus* dos sujeitos que o enunciam, bem como questões epistêmicas que o fundamentam.

Para os autores pós-colonialistas, colonialismo e colonialidade são dois conceitos distintos. Segundo Quijano (2007), o colonialismo mantém a dominação e a exploração na medida em que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

O colonialismo tradicional foi extinto e garantiu, sob a ótica do direito formal, a emancipação das ex-colônias, conforme indicam os estudos denominados pós-coloniais de Bhabha (2003), Hall (1997) e Said (2001), entre outros. As estruturas subjetivas, a estereotipação da diferença, a subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos, e a imposição epistemológica impediram, todavia, a emancipação, permanecendo com a colonialidade.

Nessa perspectiva, as consequências da colonialidade, forjada pela legalidade e pela legitimidade, permaneceram, cumprindo de forma eficaz os interesses eurocêntricos e hegemônicos que mantiveram um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as epistemologias outras. Maldonado-Torres (2007) nos apresenta a diferença entre colonialismo e colonialidade, afirmando que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a Colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos

outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional. A colonialidade permeia, todavia, várias dimensões do sujeito colonizado, por meio da colonialidade do poder<sup>3</sup>, do saber e do ser, conforme os estudos de Mignolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2009). Essas dimensões possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos que afirmam as epistemologias eurocêntricas e ignoram, rejeitam e negam outras formas de racionalidade e história.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possibilitou a ressignificação dos currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Isso favoreceu a problematização dos conteúdos hegemônicos e o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial em função de um projeto de sociedade - outro, uma vez que as relações raciais do Brasil se constituem no âmbito da colonialidade, de forma hierarquizadora das raças que são forjadas no contexto do colonialismo pelo mito da democracia racial.

## O Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros na Construção de Políticas de Promoção da Igualdade racial no Âmbito educacional: possibilidades abertas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003

No Brasil, a resistência à colonialidade se dá desde a luta pelo fim da escravidão até os dias atuais, com a trajetória de revigoração e de expansão dos movimentos sociais negros brasileiros que, historicamente, reivindicaram o direito de igualdade e a educação formal, e denunciaram o racismo, a discriminação, o preconceito e o mito da democracia racial.

A luta dos Movimentos Sociais Negros pela educação formal e a reivindicação de políticas educacionais que reconhecessem as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira sempre foram pontos primordiais defendidos na história desses movimentos. Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira tornou-se uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira.

---

3 A esse respeito ver Grosfoguel (2008, p. 126).

A segunda metade da década de setenta foi marcada pelo fortalecimento das organizações de ativistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que vislumbraram a necessidade da criação de um Movimento Negro nacional capaz de unificar e articular as várias organizações então existentes. Essa proposta concretizou-se com a criação, em 1978, do MNU – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial.

Na década de 1990, os Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas com as políticas de cunho universalista igualitário.

Todas as iniciativas foram importantes para a implementação da Lei nº 10.639/2003, entre as quais destacamos: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que aconteceu em Brasília, em 1995, sob a coordenação do Movimento Social Negro, reunindo cerca de trinta mil participantes, que entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluíram a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais, ainda que sem darem o devido tratamento à questão da diversidade étnico-racial, e teve início o processo de preparação e de mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001.

A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro, demonstrando a necessidade de se implantar no Brasil ações afirmativas e políticas de combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais. Apesar de identificarmos avanços significativos para a população negra, especialmente garantidos por meio de legislações advindas do octênio de Fernando Henrique Cardoso e fortalecidos nos mandatos de Luis Inácio Lula da Silva, a desigualdade entre negros e brancos ainda permanece, e a ideologia etnocêntrica e hegemônica ainda dita as regras na educação formal.

A Lei nº 10.639/2003 é fruto do Projeto de Lei nº 259/99, proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo PT/MS, Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi), e pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS). Com a aprovação daquela Casa de Leis, foi enviado ao Senado da República no dia 05 de abril de 2003 e, no dia 09 de maio de 2003, sancionado.

A referida Lei representou um avanço significativo no campo do currículo e, conseqüentemente, no trabalho docente, na medida em que disciplina a Educação das Relações étnico-raciais, quando entende que é imprescindível que as práticas escolares reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, por muito tempo marginalizados no contexto das escolas do Brasil.



Em 2008, após pressões dos movimentos indígenas e indigenistas no país, mais precisamente em 10 de março, com este novo contexto, a Lei nº 11.645/2008 traz uma nova redação à LDBEN/96 no que diz respeito à diversidade cultural brasileira. Art. 1º: o art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, *a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional*, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

A alteração trazida pela Lei nº 10.639/2003 referia-se apenas à cultura afro-brasileira. Com a Lei nº 11.645/2008, fica estabelecido que o ensino da História do Brasil levará em conta a contribuição das matrizes indígenas na formação do povo brasileiro. A Lei nº 10.639/2003 é resultante da longa história do protagonismo do Movimento Negro no Brasil, todavia há de se tomar medidas concretas para que ela não se torne um engodo, uma *alforria curricular* (ARAÚJO; CARDOSO, 2003).

Comungamos com Pereira (2011, p. 14), que argumenta que:

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há

de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações.

A produção das leis não é garantia de sua exequibilidade, nem tampouco de interpretação idêntica; ela se dá, ao contrário, num complexo mosaico cultural com diferentes sentimentos, interesses e ideologias, que geram tensões e negociações. Compreender a importância e a urgência de se ensinar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, sem promover a hierarquização dos saberes, é o desafio que ainda precisa ser enfrentado, na perspectiva de se decolonizar o currículo escolar.

A Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada pelo Parecer CNE nº 03, de 10 de março de 2004, ao disciplinar que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 5).

Esse arcabouço jurídico vem sendo um dos facilitadores da efetivação da política educacional voltada para a afirmação da diversidade, juntamente com a luta do Movimento Social Negro, indígena e indigenista, como também de estudiosos da área que denunciam e questionam o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais.

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de Novembro se comemora o *Dia Nacional da Consciência Negra*, no calendário escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e acabam subalternizando as outras culturas, consideradas de

menor poder e saber. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995) sobre um currículo turístico. Santomé (1995, p. 173) denomina: “[...] currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”.

A inserção dessa data instigou/tencionou algumas reflexões sobre a comemoração do dia 13 de Maio nas escolas - *Abolição da escravidão no Brasil*. A Lei Áurea, historicamente, representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor – escravo. (CUNHA, 2007, p. 11).

No dia nove de janeiro de 2013, comemoraram-se os 10 anos da Lei nº 10.639/2003, porém ainda se questiona a sua efetivação nos sistemas de ensino e nas práticas pedagógicas. Pesquisas que abordam a educação das relações étnico-raciais apontam que as informações são imprecisas, impossibilitando, desse modo, conhecer o nível de sua implementação. Ressalta-se ainda que as pesquisas realizadas pelos estudiosos da questão e pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Observatórios e Órgãos Governamentais se referem, em grande parte, à realidade das escolas públicas, ou seja, não se conhece o trabalho realizado na Rede Privada de Ensino.

Sobre a inserção da temática indígena, a situação não é diferente; as escolas, de um modo geral, trabalham no dia 19 de Abril *O dia do índio*, quando geralmente as crianças fazem atividades com pinturas, confecção de cartazes e colagens, aprendem músicas que congelam a história do índio no passado, todavia a maioria não aborda a questão da terra, os genocídios, a invasão de igrejas pentecostais nas aldeias, entre outras questões que ignoram e discriminam os saberes tradicionais.

Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento e culturas, como as africanas e indígenas, a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a *culturas negadas e silenciadas* (SANTOMÉ, 1995).

## A escola e as práticas pedagógicas nas teias da Colonialidade: dilemas e perspectivas

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa que investigou o processo de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. Para a realização da pesquisa, foram selecionadas vinte e cinco escolas, sendo onze do município de Dourados e quatorze do município de Campo Grande. A seleção das escolas foi realizada junto às Secretarias Municipais de Educação, visando contemplar pelo menos duas escolas por região. Participam da pesquisa os professores do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos.

Para identificar se os professores e gestores conhecem as Leis, indagamos: *O que você sabe sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?*

*Pouco foi passado pra gente. Chegou um e-mail falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual, o índio, o escravo. Na noite cultural que a gente faz aqui sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali. (Gestor escolar 1).*

*A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental. (Coordenadora Pedagógica 1).*

*Conheço uma parte do teor da lei e tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava. Até onde eu sei, essa lei coloca a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura que o Brasil recebeu do povo africano a partir do ano de 2003. (Professora de História 1).*

*Que se trata das políticas públicas de diversidade da educação, não é? Trata de igualdade conhecimento para todos. (Professora de Língua Portuguesa 1).*

*Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial, da discriminação. (Professora 1 do 2º ano).*

*Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões*

*indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão.* (Coordenadora Pedagógica 2).

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que: a) possuem noções sobre o teor da Lei; b) identificam que a Lei aborda a *diversidade* de um modo geral; c) identificam a necessidade da proposta trazida pela Lei.

Embora os depoimentos demonstrem que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre a Lei, de certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes, nas falas dos entrevistados, indícios de que a Lei inseriu no cotidiano escolar a pedagogia da diversidade, ou seja, a diferença está presente no processo educativo e exige uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora. A pedagogia da diversidade exige novos olhares, sem a lente do etnocentrismo, que contemple: o negro e a África no currículo oficial das escolas; a descolonização do fazer pedagógico (que antes da Lei reduzia o negro à condição de escravo e à estereotipação do Continente Africano); a inserção do dia da Consciência Negra, que possibilita a reflexão do significado da luta do povo negro, suas raízes, identidade e herança cultural. Outro aspecto importante, no depoimento da Professora 1 do segundo ano, é o rompimento com o mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado. Nesse sentido, Pereira (2011, p. 153) afirma que:

O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos das Leis, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Parecer CNE/CP 03/2004, que regulamentou a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), orientam para que a escola promova ações de combate ao racismo e às discriminações, visando ao respeito e à valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou ausente dos debates e silenciada nos currículos.

Para identificar a percepção dos professores sobre essa questão, indagamos:  
*Existem na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?*

*Já sim, mas coisas muito bobas que você na hora já chama atenção, conversa e já resolve nada assim muito vamos dizer violenta. (Professora de Língua Inglesa 1).*

*Às vezes a criança se ofende muito sabe, não sei se estou certa a dizer dessa forma, mas é que às vezes um aluno vem e reclama chorando, os pequenos e falam: - Professor, fulano me chamou de preto. Dependendo da situação eu falo: - que cor que você é? Ele se olha e fala: - sou preto. Então respondo isso não é ofensa nenhuma, porque você se sente ofendido se te chamou de preto? (Professora de Educação Física 1).*

*Olha entre os alunos sempre tem. Agente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia 1).*

Os depoimentos revelam a presença do preconceito e da discriminação racial na escola, independente da faixa etária dos alunos, e que os professores não estão preparados para lidar com essa realidade. Ou seja, a escola continua sendo uma instituição reprodutora do racismo no Brasil. A indiferença e a inércia de não combatê-lo fomenta a baixa auto-estima das crianças negras e indígenas e influencia, de forma negativa, a formação da identidade. Nas palavras de Müller e Paixão (2006, p. 123):

O racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas racistas ou preconceituosas e que transmitem essas ideias pejorativas sem nenhuma comprovação, apenas insistindo nos julgamentos negativos que eles têm sobre os outros.

Os dispositivos legais vigentes no cenário educacional, resultantes das lutas dos Movimentos Negros, contribuíram para um processo de decolonialidade do mito da democracia racial e possibilitam a construção de uma educação antirracista e intercultural a partir da compreensão de que a diferença deve ser respeitada e valorizada.

Percebe-se que os docentes entrevistados ignoram ou silenciam diante da discriminação e do preconceito, provocando, desse modo, a naturalização e a estigmatização da diferença.

O preconceito e a discriminação influenciam o desempenho da criança negra e indígena e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Os Dados do Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 mostram que a desigualdade racial continua no Brasil. Embora o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas seja superior ao número de brancos, verifica-se a diferença da escolaridade, principalmente no Ensino Superior e na Alfabetização de jovens e adultos.

A despeito dos avanços obtidos pelo Brasil na área da educação, na década de 1990, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros permaneceu aproximadamente constante, em torno de dois anos. A esse respeito, Henriques (2001) afirma:

[...] o mais impressionante na desigualdade educacional entre brancos e negros é sua estabilidade ao longo do século XX, uma vez que a diferença na escolaridade média entre os adultos brancos e negros nascidos em 1974 é idêntica entre os nascidos em 1929 - mostrando que o padrão de discriminação racial na educação manteve-se estável entre gerações. Considerando-se as questões metodológicas centrais ao processo de reprodução das desigualdades sociais e as transformações pelas quais o sistema educacional brasileiro tem passado desde meados dos anos 1990, não gera espanto a verificação desse recuo das desigualdades raciais na educação. As desigualdades sociais, aqui especificamente as raciais, retratadas pelas estatísticas nacionais, são os resultados – digamos, brutos – de variados processos sociais. As desigualdades educacionais entre brancos e negros resultam inegavelmente de processos discriminatórios vivenciados pelos estudantes negros. (HENRIQUES, 2001, p. 910).

É inegável que a desigualdade social também é um fator que contribui para a discriminação e o preconceito, conforme relata o Gestor Escolar 2:

*Eu acho que é geral porque até no meio da população mais carente que é o nosso caso, trabalhamos com crianças de periferia. A gente vê assim caso de racismo preconceito no pessoal mais elitizado. Eu vejo essa diferença, por exemplo, quando a gente sai para os passeios. Quando tem outro tipo de escola junto um exemplo. O ano passado nós levamos as*

*crianças no dia das crianças ao cinema e tinha uma escola particular também lá. Eu senti certo receio da turma de não querer ficar na mesma sala que a gente. A direção da outra escola pediu pra abrir a sala 3 para eles porque a sala 1 e 2 estavam comigo. Eu dividi os pequeninos numa sala pra assistir 'Os Smurfs' e o outro filme era 'Papai e os pinguins'. Então eu dividi 4º e 5º ano nos pinguins e o restante nos smurfs. Os alunos da outra escola queriam os smurfs, mas não com a gente. Eles queriam em outra sala e ficaram separados. (Gestor escolar 2, grifos nossos).*

Além das questões ligadas à discriminação racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e estrutura do sistema de ensino (HASENBALG; SILVA, 1999).

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido implantada há dez anos, pesquisadores da área e estudos estatísticos demonstram que o trabalho na escola ainda caminha a passos lentos<sup>4</sup>. Há regiões, sistemas de ensino e redes onde o processo está mais avançado, ao passo que em outros se verifica a descontinuidade e o descaso. Alguns gestores de sistema não identificam a Lei como uma proposta que faz parte da política educacional brasileira, o que mantém uma postura de omissão no que se refere à valorização das culturas das minorias étnicas, e reproduzem na escola o padrão de discriminação e de exclusão presente na sociedade.

As dificuldades para a implementação da Lei nas unidades escolares participantes da pesquisa foram apontadas nas respostas da seguinte questão:

*Quais as dificuldades para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas de um modo geral?*

*Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente os indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada. (Coordenadora pedagógica 2).*

4 Conforme estudos realizados por Gomes e Jesus (2013).



*Eu acho que é a resistência de nós professores mesmo, a gente está tão cansado de lei ser socada de goela a baixo. (Professora de História 2).*

*Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica. (Professor de Geografia 1).*

As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destacam: a falta de formação inicial e continuada dos docentes e a resistência para abordar as diferenças. Demonstram a necessidade de os governos municipais, estaduais e federais viabilizarem ações para que a Lei seja executada. É necessária uma mudança nos programas das licenciaturas universitárias, bem como a avaliação das IES no que se refere ao cumprimento da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que determina às Instituições de Ensino Superior a inclusão dos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais. O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

## Considerações finais

Os aportes teóricos oferecidos pelos autores que defendem a decolonialidade da educação, e os dizeres dos docentes sujeitos desta pesquisa demonstram que os desafios para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 permanecem. Entre o discurso das dificuldades para a implementação das Leis e a passividade diante dos conflitos presentes no cotidiano escolar, sobre o desrespeito ao pertencimento étnico-racial e a discriminação, questionamos: a escola tem buscado compreender as consequências deixadas pela colonialidade? O silenciamento diante das questões de preconceitos e discriminação do *outro* ocorre devido à ausência de conhecimento da Lei? Os docentes e gestores querem tornar possíveis as práticas pedagógicas interculturais?

O protagonismo dos Movimentos Negros Brasileiros e dos movimentos indígenas e indigenistas foi imprescindível para a implementação de políticas afirmativas voltadas para a decolonialidade curricular, mas as marcas da colonialidade continuam legitimando, subalternizando as epistemologias

entre colonizadores e colonizados por meio da colonialidade do poder de ser e saber, apontada por Walsh (2009). É urgente a adoção de uma postura ética e democrática diante da diversidade étnico-racial presente na escola, no sentido de construirmos relações mais humanas e menos hierarquizadas.

Ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos possibilitará a decolonização dos currículos e das práticas pedagógicas presentes nas escolas. Sob essa ótica, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003), deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial, segundo Walsh (2009).

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

Pensar a educação na perspectiva das fronteiras, para aproximar as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar, é vislumbrar um diálogo intercultural, no qual os saberes das crianças negras e indígenas possam ser legitimados e, desse modo, possam eles romper com a visão homogeneizadora e hegemônica do currículo colonizado.

## Referências

ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrícia. Alforria curricular através da lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 30, nov. 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 03**, de 10 de março de 2004. Visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CEP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U., 19 maio 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: D.O.U., 22 jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília, DF: D.O.U., 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: D.O.U., 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Criadas para servir: domesticidade, intimidade e retribuição. In: \_\_\_\_\_; GOMES, Flávio (Org.). **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 126-147.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília, DF: Ipea, 2001. (Texto para discussão n. 807).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

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

MENAGED, Marcelo. **O Fenômeno e as Formas de Controle de Constitucionalidade das Leis**. Série Aperfeiçoamento de Magistrados. Curso de Controle de Constitucionalidade. Disponível em: <<http://www.emerj.tjrj.jus.br>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: la Lógica de La Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: <[www.tristestpicos.org](http://www.tristestpicos.org)>. Acesso em: 20 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Historias Locales/Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MÜLLER, Maria Lúcia; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1997). In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Org.). **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26 , n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: a recepção das Leis 10639/2003 e 11645/2008. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 22 fev. 2014.

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

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebimento em: 25/11/2013.

Aceite em: 22/12/2013.



# Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania

## Digital and social inclusion - knowledge and citizenship

Mirza Seabra TOSCHI<sup>1</sup>

### Resumo

O texto, que tem o intento de mostrar como as políticas de inclusão se fragmentam, reflete sobre o paradoxo dessas políticas e mostra detalhes de uma delas. Apresentam-se resultados de uma pesquisa sobre o *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA) e as reflexões teóricas em desenvolvimento de outra pesquisa sobre inclusão digital de idosos e pessoas com baixo letramento. Os dados empíricos do PROUCA são apresentados a partir de cinco categorias de análise. A autora defende a necessidade de criar uma política cultural da diferença, na qual a inclusão tenha caráter multidimensional, como um imperativo de reconstrução social.

**Palavras-chave:** PROUCA. Inclusão Digital e Social. PROUCA e Inclusão Digital. Inclusão. Conhecimento e Cidadania.

### Abstract

The text has the purpose of showing how inclusion policies are fragmented, reflects on the paradox of these policies and shows details of one of them. Are presented results of a research program on the *One Laptop per Student* (PROUCA) and theoretical reflections on the development of another research digital inclusion of older people and people with low literacy. Empirical data from PROUCA are presented from five categories of analysis. The author defends the need to create a cultural politics of difference, in which inclusion has multidimensional, as an imperative of social reconstruction.

**Keywords:** PROUCA. Digital and Social Inclusion. PROUCA and Digital Inclusion. Inclusion. Knowledge and Citizenship.

---

1 Doutora em Educação (UNIMEP/SP), com pós-doutorado em Educação (UnB). É líder do Grupo de Pesquisa *Formação de professores e saberes pedagógicos* (CNPq) e coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Social (REPPID). Professora do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Tel.: (62) 3328-1188. E-mail: <mirzas@brturbo.com.br>. Este estudo teve a importante participação de duas bolsistas de Iniciação Científica, Mariana Soares da Silva (PIBIC/CNPq) e Tatiane Custódio da Silva (PBIC/UEG). A elas meu reconhecimento pelo importante trabalho que realizaram.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 573-594	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

O relato que se apresenta evidencia o paradoxo vivido pelas políticas de inclusão do nosso país. De um lado, temos diferentes leis para os diferentes segmentos que sofrem a exclusão (afro-descendentes, pessoas com necessidades especiais, idosos, etc.). De outro, a fragmentação dessas políticas. São lutas em separado, mas que têm o mesmo fim: a criação de uma sociedade mais solidária e respeitosa para com os ditos *diferentes*. São conquistas importantes e que devem ser valorizadas. Porém, é importante dizer, como aborda Slee (2011), que a inclusão é multidimensional e que é fundamental que se criem políticas capazes de mudar a cultura de aceitação da diferença, como um imperativo político para a mudança social. O que se propõe, observa Slee (2011, p. 206), é uma “[...] política cultural que tem o objetivo da reconstrução social”.

Esse é um dos inúmeros estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), *Formação de professores e saberes pedagógicos*, e da *Rede de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital* (REPPID). Nos últimos cinco anos, esse grupo de pesquisa, que é composto de professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação, realizou estudos que geraram livros e artigos variados, como: *Leitura na tela – da mesmice à inovação*, *PROUCA e as questões pedagógicas*, *Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – múltiplas visões* e *O uso do celular na escola – políticas, usos e desafios pedagógicos*. Este texto apresenta os resultados finais da pesquisa *Programa Um Computador por Aluno – questões pedagógicas*, realizada entre 2011 e 2012, em quatro das nove escolas que executam o Programa no Estado de Goiás. Aborda, ainda, os preparativos da equipe para um novo estudo de inclusão digital e social de idosos e pessoas de baixo letramento. Esses dois segmentos sociais, que representam cerca de um quarto da população brasileira, reforçam a imagem do Brasil como um país cheio de desigualdades sociais que faz sofrer os excluídos e choca os mais sensíveis.

### Programa Um Computador por Aluno – PROUCA – buscando a inclusão digital

O PROUCA tem como objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino estadual, distrital ou municipal, mediante a aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, destinados ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Quer



ser um projeto educacional pautado na utilização de novas tecnologias – em especial o computador –, que promova a inclusão digital dos estudantes e lhes possibilite, desde o Ensino Fundamental, o acesso ao computador. Visa, ainda, ao adensamento na cadeia produtiva comercial do Brasil no setor de tecnologias digitais. Segundo o site do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o objetivo é interromper o déficit comercial do complexo eletrônico, de forma a ampliar a inovação, a capacidade instalada e a produção local de Tecnologias de Informação e Comunicação, as partes, peças e componentes delas. Ou seja, o objetivo acrescenta a inclusão digital das cidades que receberem os laptops, via *Programa Um Computador por Aluno* (UCA), desenvolvido nas escolas.

Com esse intento, definiram-se os critérios de seleção das escolas, que são: ter no mínimo quinhentos alunos e professores; possuir energia elétrica para carregamento dos *laptops* e armários para armazenamento dos equipamentos. Preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas localizadas próximo aos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) - ou similares, bem como a Instituições Públicas de Educação Superior ou Escolas Técnicas Federais. Pelo menos uma das escolas deverá estar localizada na capital do estado e uma na zona rural. Além desses critérios, as secretarias estaduais ou municipais de educação deveriam assinar um Termo de Adesão ao Programa e as escolas, para se envolverem no projeto, deveriam confirmar anuência do corpo docente.

Em Goiás, o Programa foi implantado em nove escolas localizadas em oito municípios, sendo duas na capital, Goiânia. As demais estão localizadas nas cidades de Iporá, Jussara, Mundo Novo, Ouro Verde de Goiás, Rio Quente, Santa Cruz de Goiás e Trindade. O estudo que se apresenta foi realizado nas duas escolas de Goiânia, na de Trindade e na de Ouro Verde.

Relatórios das experiências já realizadas em outros estados indicam que o Programa tem sido bem sucedido em seu intento de promover a inclusão digital. Quanto aos aspectos negativos, só há referências à lentidão no funcionamento do equipamento e à insuficiência de infraestrutura. É o que nos diz Freire (2009, p. 7): “Dentre as dificuldades encontradas na fase pré-piloto no DF destaca-se os problemas relacionados à falta de infra-estrutura, problemas técnicos com a rede sem fio e com a conexão à internet”. Há, ainda, a dispersão que o uso do computador provoca, conforme observa a mesma autora: “Um aspecto que merece atenção dos docentes ao utilizar o laptop em sala de aula é a facilidade para a dispersão. Às vezes, os alunos não pesquisam o que foi proposto, perdem tempo com brincadeiras ou comentários pouco significativos” (FREIRE, 2009, p. 5).

Em virtude dessas questões iniciais, percebidas na exploração do tema, no processo de revisão da literatura, optou-se pelo estudo das questões pedagógicas

do referido Programa. As questões que nortearam o estudo foram: como está sendo a implantação do PROUCA nas escolas do Estado de Goiás, sob o ponto de vista dos professores, dos alunos e dos gestores? Do ponto de vista pedagógico, quais mudanças estão ocorrendo nas salas de aula, segundo a perspectiva dos agentes escolares envolvidos no PROUCA? Com esta busca, constatou-se que não há estudos acadêmicos sobre este projeto em Goiás, o que dá relevância à investigação. No grupo de pesquisa, há dois doutorandos que estudam o mesmo Programa em Goiás. Um deles foca a formação dos docentes para uso do *laptop* e o outro estuda a compreensão dos jovens sobre o mesmo programa.

O quadro a seguir apresenta dados das escolas de Goiás que receberam os *laptops*. Nessa primeira fase da pesquisa, foram visitadas quatro dessas escolas em três cidades, duas em Goiânia e uma na zona rural de Ouro Verde e a quarta na cidade de Trindade, distante cerca de vinte quilômetros da capital. As outras escolas serão visitadas pelos autores das teses em andamento. As informações que se apresentam referem-se a aspectos valorizados no Programa, quais sejam: a atividade econômica e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios contemplados, bem como dados da escola, como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o número de alunos e professores.

**Quadro 1 – Dados das cidades participantes do PROUCA, em Goiás**

Cidade	Habitantes	Atividade Econômica	IDH	Escola do Prouca e IDEB*	Nº de Alunos	Nº de Professores
Goiânia	1.302.001 (IBGE, 2010)	Indústria de confecções	0.832 (PNUD, 2000)	Col. Est. Profª Vandy de Castro Carneiro (5.0/5.3)	677	25
				Esc. Mun. Jaime Câmara (5.7/4.9)	540	28
Iporá	31.273 (IBGE, 2010)	Agricultura, pecuária e um forte comércio que atende a pequenas cidades vizinhas	0,859 (PNUD, 2008)	Colégio Estadual de Aplicação (5.2/5.0)	362	22

<b>Cidade</b>	<b>Habitantes</b>	<b>Atividade Econômica</b>	<b>IDH</b>	<b>Escola do Prouca e IDEB*</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Nº de Professores</b>
<b>Jussara</b>	19.086 (IBGE, 2010)	Comércio, serviços públicos, agropecuária e indústria.	0,74 (PNUD, 2000)	Escola Dolores Martins (5.0/5.6)	475	25
<b>Mundo Novo</b>	6.438 (IBGE, 2010)	Agronegócio e pecuária.	0,692 (PNUD, 2000)	Escola Estadual Professora Ivânia Maria Ferrassoli (3.7/4.3)	277	13
<b>Ouro Verde de Goiás</b>	4.034 (IBGE, 2010)	Hortifruti, com especialidade em beterraba.	0,719 (PNUD, 2000)	Colégio Estadual Roque Romeu Ramos (3.0/4.3)	540	25
<b>Rio Quente</b>	2.959 (IBGE, 2007)	Turismo, comércio, serviços públicos, agropecuária e indústria.	0,806 (PNUD, 2000)	Colégio Municipal Professor Lourenço Batista (4.6/5.0)	558	43
<b>Santa Cruz de Goiás</b>	3.142 (IBGE, 2010)	Comércio, serviços públicos, agropecuária e indústria.	0,782 (PNUD, 2000)	Escola Municipal Professora Celina Leite Guimarães Mattos (4.3**/5.2)	185	14
<b>Trindade</b>	104.506 hab. (IBGE, 2010)	Indústria da transformação	0,759 (PNUD, 2000)	Escola Estadual Professor Marcilon Dorneles (4.7/... ***)	331	22

Fonte: organizado pelo grupo da pesquisa, 2011/2012.

\* O índice à esquerda corresponde ao IDEB de 2009 e, o da direita, ao de 2011.

\*\* Este índice refere-se ao ano de 2007.

\*\*\* Este índice não se encontra disponível no site do INEP.

É possível perceber, no Quadro 1, que nem todos os critérios de seleção das escolas foram seguidos. É o caso da exigência do número mínimo de 500 alunos – critério atendido por apenas quatro das nove escolas participantes. Esse dado é pouco relevante para o Programa. O mesmo, porém, não se pode dizer sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>2</sup> do município, nem sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>3</sup> das escolas, que são dados numéricos condicionantes de atendimento do principal objetivo do PROUCA, qual seja, a inclusão digital das cidades, por meio de atividades desenvolvidas no interior das escolas, formando capacidade tecnológica para intensificar a capacidade produtiva na área de tecnologias da informação. Apenas uma das escolas apresenta IDEB menor que quatro, sendo que o objetivo do país é atingir IDEB 5,8 até 2021. Nota-se que, mesmo com a existência do Programa nas escolas, o IDEB se altera para mais ou para menos. Essas alterações não podem ser atribuídas ao PROUCA, uma vez que não há dados que permitam afirmar que tal Projeto tenha determinado a ampliação desse índice nas escolas.

É importante pesquisar o PROUCA, em virtude de ele ser um Programa novo, que está sendo desenvolvido em várias escolas, envolvendo a educação da sociedade brasileira como um fator necessário ao desenvolvimento dos indivíduos. Esta investigação tem, como principal intenção, verificar se realmente a prática do Programa está sendo eficaz e se as escolas e seus gestores têm recebido assistência - tanto técnica, quanto na formação e preparação dos professores e na sua organização geral. Enfim, se estão recebendo a devida assistência e estrutura que lhes foram prometidas e que são necessárias para o bom funcionamento do Projeto. É de total importância, também, investigar opiniões e visões dos profissionais que tiveram de se adaptar e reorganizar seus trabalhos, como mais uma responsabilidade em sua prática pedagógica.

Em Goiás, o PROUCA atende a 217 professores e a 3.945 alunos. O grupo de pesquisa, utilizando recursos próprios, realizou visitas a quatro escolas, das cidades de Ouro Verde de Goiás, Goiânia e Trindade. Esta investigação teve cunho qualitativo, uma vez que valorizou os processos vivenciados em quatro escolas observadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As observações foram todas anotadas, bem como os conteúdos das conversas informais e das entrevistas com os agentes

---

2 IDH: “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde” (definição do PNUD Fonte: <[www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0](http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0)>). O índice varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, mais desenvolvida está a região.

3 IDEB: “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica reúne num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações” (definição do INEP - Fonte: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=5](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5)>). A nota do IDEB varia de zero a 10.

escolares - diretor, coordenador pedagógico – e com os professores de cada uma das escolas. Foram feitas também inúmeras fotografias de cenas da escola.

Aos gestores das escolas - diretores e coordenadores pedagógicos - foram feitas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram relatadas em texto escrito. O trabalho de análise se pautou por algumas categorias que ajudaram na solidificação dos dados e na compreensão e interpretação do ambiente escolar e de sua organização pedagógica. A definição de categorias foi feita segundo a perspectiva da análise de conteúdo. As categorias emergiram dos dados coletados e “[...] implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2007, p. 61). As categorias utilizadas para organização e apresentação dos dados coletados nessa primeira etapa foram: a) infraestrutura elétrica e tecnológica; b) aspectos didático-pedagógicos; c) visão dos agentes escolares sobre o Programa; d) formação da equipe; e) relação entre professor e aluno e gestão da escola.

#### a. Infraestrutura elétrica e tecnológica

A queixa da fragilidade da infraestrutura foi geral nas escolas visitadas. A maior delas se refere à conexão com a Internet. Porém, a queixa que causou maior surpresa foi a da escola da cidade de Trindade, que apresenta problemas na rede elétrica e, por conta disso, não tem acesso à Internet. Em Ouro Verde, a situação também é séria. A escola não obtém conexão e nem mesmo os técnicos responsáveis conseguiram resolver o problema.

Além das questões de infraestrutura, as escolas têm se deparado também com problemas do próprio computador. O sistema operacional da Metasys, que vem junto com a máquina, torna o equipamento por demais lento. A Universidade Federal de Goiás (UFG), responsável, desde 2012, pela formação e atualização dos professores, apresentou outro sistema operacional. O NTE de Goiânia o apresentou às escolas, a fim de que decidissem pela troca ou não. Inicialmente, preferiram ficar com o da Metasys, mas a própria representante do NTE, presente em nossa visita à escola, informou que pediram aos professores para reavaliar, devido ao fato de que o sistema da UFG, além de não gerar custos, é mais leve e dá mais agilidade ao computador. Ante os argumentos do NTE, as escolas aceitaram e o sistema apresentado pela UFG já está em processo de implantação em todas as escolas. Apesar dessas dificuldades, as escolas têm conseguido manter as máquinas em funcionamento, mesmo com pouco uso e poucas delas têm apresentado avarias.

Uma das escolas visitadas possui um roteador de dez MG, o que poderia ser suficiente para os trabalhos com o *uquinho*<sup>4</sup>. No entanto, como está em um só

---

4 Uquinho é o diminutivo, um apelido, dado aos *laptops* do Programa UCA - Um Computador Por Aluno.

ponto/*modem*, o aparelho não atende a todos os computadores, pois a rede não suporta muitos computadores ligados ao mesmo tempo.

Na escola de Ouro Verde, o sistema de Internet funcionou durante apenas duas semanas, tempo em que durou a inauguração, que contou com a presença do governador e de outras autoridades, bem como de algumas equipes de reportagens dos meios de comunicação, como rádio, TV e jornal. No período em que foi visitada, a escola não estava recebendo suporte técnico, nem havia manutenção dos *laptops*. Dos aparelhos recebidos, mais de oitenta já chegaram estragados. Os técnicos responsáveis por essa manutenção já foram contatados, porém, nunca apareceram. Em relação à Internet, dois técnicos já foram à escola, mas não conseguiram resolver o problema, o que tem desanimado alunos e professores. Alguns estudantes chegam a dizer que os professores não utilizam os computadores porque não sabem fazê-lo, o que tem trazido constrangimento aos docentes.

Uma professora de Trindade observou que, nos últimos meses, a dificuldade em trabalhar com os *laptops* em sala de aula é recorrente. Além dos defeitos da rede de energia elétrica, a queda de um raio nas dependências da escola danificou o *modem* e o *nobreak* do sistema. Embora esse fato tenha ocorrido há quase um ano, o problema persiste, uma vez que, para resolvê-lo, é preciso renovar a rede elétrica, o que excede as possibilidades da escola.

As professoras apontam, como maior dificuldade, problemas na parte técnica, que impedem o bom funcionamento do Projeto. Os profissionais chegam a buscar uma melhor formação em informática, para lidar melhor com os *laptops*. No entanto, não o conseguiram, pois é raro um curso com o sistema Linux, que é o usado nos *laptops*.

#### b. Aspectos didático-pedagógicos

Aspectos problemáticos na dimensão técnica e de infraestrutura geram problemas na dimensão didático-pedagógica. Embora haja pontos positivos a destacar, há de se levar em conta que a dimensão didático-pedagógica poderia ser diferente e bem melhor. De forma geral, as falas dos entrevistados - professores, alunos e gestores - ressaltam que a inserção de recursos da computação trouxe benefícios de diferentes ordens. Sobre o prisma da inclusão, o destaque foi o acesso especial proporcionado aos alunos.

Percebeu-se, por parte dos alunos, a compreensão do computador não apenas como um meio para se entreter, bater papo, mas também como um instrumento a ser utilizado para a aprendizagem, possibilitando mudanças na parte pedagógica. Embora haja essa percepção, não se vê o uso do computador para além de um recurso pedagógico, para ser usado na sala de aula, sob o controle e a orientação do professor. Os alunos das escolas visitadas não levam os computadores para casa. Usam-no somente em aulas específicas, que o professor tem de agendar e apresentar o plano do que irá fazer. Ou seja, mudou-se um elemento da escola - um material. Porém,

o formato das aulas e da própria escola continua o mesmo, não houve rupturas com modelos e estereótipos na relação entre professor e aluno. O professor sabe e transmite a informação, que o aluno recebe e reproduz. O computador tem potencialidade de reverter essa relação, mas não o faz. No entanto, os alunos conseguem burlar as orientações do professor. Eles executam rapidamente a tarefa proposta, para em seguida usar o computador para o entretenimento, como os jogos, por exemplo.

Nas escolas pesquisadas, o de que os alunos mais gostam são os aplicativos de desenhos e de jogos. Mesmo aqueles que se desviavam do foco da atividade no momento da execução, não deixavam de realizar as atividades propostas e todos eles são unânimes em afirmar que o Programa UCA deve continuar.

Outra professora que colaborou com as informações, ministra aulas de Ciências e Língua Portuguesa, disse-nos que: *é sem lógica levar os computadores para a sala de aula.* Ela alegou que prefere usar a tecnologia do *datashow*. E apontou, como ponto negativo, o fato de os *laptops* do programa não possuírem entrada para tal aparelho. Outro fator negativo, apresentado pela professora, é que os *laptops* descarregam muito rápido e que, às vezes, se alguns deles apresentam problemas, todo o rendimento da aula fica prejudicado. A professora expôs, com franqueza, sua decepção com o Projeto, pelo fato de a escola não receber a assistência necessária para que os professores desenvolvam as atividades conforme seus reais objetivos, expostos desde o início. Ela diz que o Projeto, da maneira como vem sendo desenvolvido, representa um desperdício de verbas, enquanto existem tantas outras carências no ambiente escolar. Até mesmo os alunos já não se interessam mais pelos *laptops*. *Um dinheiro jogado fora*, reforça a professora, dizendo que preferiria um laboratório de informática bem adaptado na escola a trezentos computadores para distribuir um para cada aluno.

Mesmo na escola onde se percebeu o melhor desenvolvimento do Programa não se viu novidades do ponto de vista pedagógico. Na reflexão sobre as visitas, feita pela equipe de pesquisa, destacaram-se outros aspectos que são importantes num trabalho escolar, mais ainda do que um computador. É o caso do envolvimento da formadora do NTE, que se dedicou pessoalmente ao desenvolvimento do curso. Trata-se da escola, entre as visitadas, que apresenta a menor rotatividade de docentes e cujas professoras demonstraram maior dedicação ao trabalho. A formadora dos professores nos relatou que enfrentou uma *briga* dentro do NTE ao assumir a escola como sua base de trabalho, já que tinha outras 24 escolas sob sua responsabilidade e que, para esse trabalho, contou muito com a ajuda dos colegas.

Além disso, a diretora é muito presente na escola, apoiando o Programa, embora ele já estivesse em andamento quando ela assumiu o cargo de gestora. Enfim, o Projeto UCA tem se tornado o cartão postal dessa escola, que tem sido usada como modelo e marketing pela Secretaria Municipal de Educação.

### c. Visão dos agentes escolares e dos alunos sobre o Programa

Embora todos os alunos tenham falado bem do Programa, eles apresentam como pontos negativos os fatos de não poderem levar os computadores para suas casas e de a Internet não funcionar bem. *Queremos a Internet*, dizem. O propósito inicial do PROUCA era que os alunos levassem os *laptops* para casa. No entanto, ainda não foi estudada uma forma de monitorá-los. Todos acreditam que o uso do computador pode lhes dar uma possibilidade de aprender e conhecer mais. É grande a expectativa desses alunos, que dizem acreditar que o PROUCA fará diferença em sua formação, e que estão frustrados com o não uso dos *laptops*, pois o Projeto não está sendo executado como deveria ser. Apenas alguns professores utilizam os *laptops* - ainda assim - com pouca frequência. Isso se deve a diferentes fatores, tais como a fragilidade em sua formação e o aumento do seu trabalho na elaboração e no desenvolvimento das atividades, bem como os problemas técnicos, que são muito frequentes.

Algumas das justificativas dos alunos, ao afirmar que preferem as aulas com os computadores, são: *na aula com computador faz atividade e depois pode jogar, não precisa ficar copiando do quadro*. Os alunos cobram muito a aula com o *laptop*, não faltam à aula quando sabem que terão aulas com o computador, e ainda ficam disciplinados durante essas aulas. Cada aluno tem, para seu uso, um computador, com seu nome gravado e pelo qual é responsável. Os trabalhos propostos são todos executados com o uso do computador.

Quanto à formação de professores, para uso do *laptop*, três das quatro escolas visitadas tiveram problemas. Em geral, a implantação do PROUCA em Goiás se deu em momentos de muitas mudanças políticas. Era um período pós-eleitoral, em que um novo governador assumia o Executivo. Além disso, nas escolas, novos diretores recém-eleitos, também assumiam seus cargos. E, devido às mudanças no governo do Estado, novos diretores assumiam também os NTEs. Na escola de Ouro Verde, por exemplo, cuja formação estava a cargo do NTE de Anápolis, o curso já tinha sido iniciado e, com a mudança de direção, não apenas o blog do curso foi desativado, como também o curso foi suspenso. E até a visita da equipe, em 2011, os professores só haviam tido dois encontros e se mostravam totalmente inseguros e desestimulados com o Programa.

Esses fatores, no entanto, não afetaram a escola modelo de Goiânia, cujos professores são concursados e efetivos, o que garante sua permanência por mais tempo na escola, pois vão sempre aprendendo mais e perdendo o receio de usar pedagogicamente o computador. Os pais apoiam o Programa e são presentes nas reuniões.

Dois gestores de Ouro Verde são enfáticos em dizer que, para que o programa tenha êxito, é necessário conceder capacitação aos professores, além de fazer manutenção nos equipamentos, ou seja, “[...] *disponibilizar um profissional para dar manutenção na rede e nas máquinas e este faça a coisa acontecer e parar com o jogo em que ninguém resolve e fica passando a bola prá frente sem resultado algum*” (Gestor 1).



#### d. Formação da equipe

É de conhecimento de muitos a dificuldade dos docentes em lidar com o computador, mais ainda se for para uso pedagógico (TOSCHI, 2010). O PROUCA previu a formação de docentes, como também da equipe pedagógica das escolas, mas ela foi irregular nas escolas pesquisadas em Goiás.

Mesmo não sendo usuários novatos do computador, uma vez que disseram já ter trabalhado com ele no Laboratório de Informática, os professores entrevistados, em especial os de Ouro Verde, disseram com ênfase que não se sentem preparados para atuar nesse Projeto. Alegaram que a sua formação foi insuficiente. Com a visita às escolas e o relato dos professores, percebe-se que o desenvolvimento da *fluência digital* - tópico presente na estruturação do curso a ser oferecido aos docentes e disponível no site do UCA - não foi alcançado nas escolas de Goiás visitadas pela equipe dessa pesquisa que se apresenta.

Perguntadas quais eram as opiniões dos professores sobre o programa, obtivemos as seguintes respostas: *houve melhoria no ensino, uma ferramenta a mais para o educador e a facilitação do trabalho do educador, os alunos interagem mais, ampliação do estudo dos temas, leituras de imagens e mapas, aulas mais atrativas e dinâmicas, auxílio nas pesquisas.*

Segundo a dinamizadora do NTE de Goiânia, é preciso ser trabalhado o lado da aceitação do Projeto, bem como disponibilizar mais horas de metodologias, de parte prática. Ela sugere, ainda, uma formação continuada e mais densa dos professores. Informa que o final da formação e a elaboração de projetos foram complicados e rápidos, já que a PUC-Goiás, universidade global responsável pela formação inicial dos formadores do NTE, optou pela pedagogia da problematização.

Na escola não há nenhum responsável pelo UCA, tanto para a execução do projeto, como para a manutenção dos computadores. Os *laptops* ficam ligados diariamente e uma das gestoras disse que seria necessário um funcionário para dar suporte, pois com isso o valor da conta de energia da escola aumentou muito. Não tem ninguém para tirar os computadores do armário no qual são carregadas suas baterias e nem para desligá-los quando carregados, o que pode causar danos a eles.

Em Trindade, a primeira pessoa que ficou responsável pela direção do Projeto nos relatou que, no início, quando estava sob sua direção, as atividades eram desenvolvidas com maior facilidade, devido à maior assistência que a escola recebia. Na época, a escola contava com o apoio de um dinamizador - que ficava no laboratório à disposição dos professores - e de um mediador do UCA, que ficava responsável pelo transporte e recarga dos *laptops*, bem como pelas pesquisas sobre suas funções. Hoje, a escola não conta mais com esses apoios e está bem mais difícil desenvolver atividades com os alunos em sala de aula com o *laptop*. O mesmo ocorre nas demais escolas pesquisadas, uma vez que a orientação da Secretaria Estadual de Educação, após a posse do novo governador, foi para reduzir custos na educação, o que implicou no corte desses profissionais do quadro de pessoal das escolas.

Uma das gestoras responde, em questionário:

*Vejo o PROUCA como um projeto que já nasceu falido para a escola, para os alunos. Para o governo não. De repente os objetivos foram alcançados, pois deu Ibope, a mídia divulgou e pode ter promovido o governo, o secretário da educação, entre as pessoas menos informadas. O projeto pode até funcionar, desde que os governantes pensem mais na escola do que em promoção pessoal e partidária. (Gestora 2).*

No lançamento do Programa em Ouro Verde, houve grande cobertura da imprensa e, na conversa com os alunos, um deles chegou a responder que gostava do Projeto porque ele, o aluno, apareceu na televisão.

Pablos (2006) faz observações importantes sobre os benefícios que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) podem oferecer e que não têm sido aproveitadas pelas políticas públicas. Segundo o autor, elas têm um papel fundamental na formação docente, por possibilitarem a *personalização* nos processos de acesso ao conhecimento, podem criar novas formas de ensinar e aprender. Porém, isso não foi visto nas escolas pesquisadas, pois o modelo pedagógico continua o mesmo, com muito controle das atividades ali desenvolvidas e reprodução do conhecimento.

e. Relação professor aluno e gestão da escola.

Percebe-se que os professores entendem a importância do uso do computador em suas práticas profissionais. Porém, eles não têm tanta percepção da importância do papel das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Todos os professores se queixaram da falta de acesso à Internet, da ausência de suporte técnico e da insuficiência da formação que tiveram para a implantação do UCA nas escolas. Pelo fato de a Internet não funcionar, eles utilizam muito pouco os *laptops*. Em uma conversa informal, uma das gestoras, nos informou que os alunos pressionam muito o grupo gestor e os professores, pois eles querem que o Projeto aconteça.

Na dissertação de Silva (2009), as opiniões dos alunos sobre o Programa foram divididas e, às vezes, completamente opostas. Segundo alguns alunos, mesmo com o desenvolvimento das atividades que compõem o Projeto, eles continuam mais conversando entre si do que com os professores. Outros discordam e dizem que a comunicação entre professores e alunos foi ampliada. Também em Silva (2009), há relatos de professores que percebem melhorias em sua interação com os alunos. Outra professora relata que a comunicação com os alunos melhorou, mas que isso trouxe mais trabalho, além de demandar maior disponibilidade de tempo e flexibilidade no planejamento das aulas.

Nas escolas visitadas em Goiás, os professores dizem que as aulas com o uso dos *laptops* têm agradado aos alunos, que pedem para ter esse tipo de aula e reclamam quando não o têm. Seus relatos não fogem do que foi apresentado no estudo de Silva (2009). Creio que essa falta de mudanças na relação professor aluno decorre da não mudança no modelo pedagógico das aulas, em que, mesmo com a presença do computador mantêm-se as propostas pedagógicas conservadoras e de reprodução.

Sancho (2006) destaca que as tecnologias de informação e comunicação podem ser a nova oportunidade de melhorar a qualidade do ensino, tanto pela versatilidade que as caracterizam, como pelo interesse dos alunos no seu manuseio. Ainda segundo a autora, os programas não têm aproveitado esse potencial, devido ao fato de sempre faltar algum fator importante para o alcance dos objetivos.

Compreende-se que o PROUCA pode ser uma iniciativa que colabore para um melhor desenvolvimento da educação escolar, atuando como uma ferramenta para aprimorar os métodos de ensino. Porém, para que isso aconteça, tudo o que fora planejado e prometido no início, desde quando foi apresentado ao então Presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, em 2005, com todos os suportes e assistências, deveria estar sendo cumprido e realizado. Podemos observar que nas escolas que têm conseguido desenvolver o programa com resultados proveitosos - que, aliás, são poucos - houve grande dedicação de gestores que abraçaram a causa e se dedicaram muito, buscando apoios e informações. Em vez de o suporte ir à escola, são os gestores que, além das responsabilidades que possuem no ambiente escolar, despendem tempo, além de sua carga horária, na busca de melhorias para o Programa, do qual a escola tem de *dar conta*.

A maioria dos relatos de professores, alunos e gestores é de insatisfação e decepções, pois tinham maiores expectativas em relação ao Projeto e acreditavam que receberiam toda a assistência necessária.

Detectaram-se, claramente, mais problemas do que bons resultados. Os problemas em sua grande maioria são os mesmos apontados por profissionais que estão lidando com o Programa e tentando se adaptar a ele. Com tantos problemas no desenvolvimento do Programa, infere-se que o objetivo maior dele, que é a inclusão digital das cidades, via educação escolar, coloca em risco o objetivo econômico de *adensamento da cadeia produtiva*, de formar pessoas capazes de intensificar a produção da cadeia de tecnologias da informação. Fazer uso de recursos da educação para esse fim, sem levar em conta fatores concretos e impeditivos do seu desenvolvimento, pode levar à falência do Programa e à perda de recursos. Devem-se ampliar os recursos, mas não os da educação e sim de outros ministérios e secretarias estaduais e municipais, que também têm a responsabilidade social de formar fluência digital e incluir as pessoas e suas cidades. Se não há inclusão digital, não haverá inclusão social, principalmente em termos de acesso ao conhecimento. Negar acesso à Internet, mesmo com os computadores nas escolas, é negar acesso às informações, ao conhecimento.

Em se tratando de acesso às tecnologias digitais, Silveira (2001) observa que a inclusão social passa pela inclusão digital, uma vez que é pela rede mundial de computadores - a Internet -, que circula a informação. E privar as camadas já excluídas de importantes direitos sociais, como saúde e educação, conhecimento e possibilidade de acesso a essas tecnologias, significa, mais uma vez, desvalorizá-las por questões de que são mais vítimas do que responsáveis.

Trago para este estudo a questão de Sancho (2006, p. 18), que ainda está sem resposta: “Por que, apesar da existência de programas específicos de introdução do computador nas aulas, na maioria dos países sua presença costuma ser insuficiente ou anedótica?”

O resultado negativo dessa importante política de inclusão digital e social levou a equipe a iniciar um estudo sobre outros grupos que exemplifiquem casos mais cruéis de exclusão: os idosos e analfabetos funcionais, que, além de estarem fora da escola, se encontram privados de acesso a essas mídias.

## Inclusão social e digital de idosos e pessoas de baixo letramento

A equipe da Rede de Pesquisa em Políticas Públicas e Inclusão Digital (REPPID) está desenvolvendo um novo estudo denominado *Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania*, que abordará outros segmentos que, embora vivenciem esse universo de tecnologias permeando seu cotidiano, são excluídos da educação escolar. Nesse novo estudo, pretende-se identificar e analisar o desempenho de pessoas de várias gerações e com diferentes níveis de letramento, em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais. A investigação escolheu como sujeitos do estudo pessoas de mais de 59 anos e jovens com baixo letramento.

Três projetos serão executados no ambiente criado para esse estudo, o chamado LIM (Laboratório de Mídias Interativas). Um deles busca conhecer com quais tecnologias as pessoas com esse perfil se relacionam mais facilmente. Nesse laboratório, essas pessoas terão acesso a diferentes dispositivos que permitem acessar a Internet, tais como *smartphones*, *tablets*, *netbooks*, *notebooks* e computadores com tela sensível e com teclado, além de TV digital interativa com Ginga. Outro projeto estudará os processos mentais que essas pessoas vivenciarão ao ler na tela desses dispositivos. E o terceiro projeto, por sua vez, analisará o que o acesso a essas tecnologias propiciará em termos de autoestima, numa pesquisa de tipo longitudinal, que analisará o antes e o depois do acesso e uso dos dispositivos.

A população de idosos tem crescido no país, ao mesmo tempo em que tem reduzido a população de até 25 anos de idade. Como resultado desse processo, em 2010 havia mais idosos do que crianças de até quatro anos no país. A sinopse

do Censo Demográfico de 2010 dá conta de que no Brasil havia, naquele ano, 13,8 milhões de crianças de até quatro anos e 14 milhões de pessoas com mais de 65 anos. Em Goiás, 9,1% da população são pessoas acima de 60 anos (PNAD, 2009). Ou seja, o estado possui mais de seiscentos mil idosos.

Segundo dados do IBGE, o Centro-Oeste foi a região do país que mais teve sua proporção de idosos (pessoas com 60 anos ou mais de idade) aumentada nos últimos 30 anos. Entre os Censos Demográficos de 1980 e 2010, esta proporção passou por um incremento de 112%, partindo de 4,2 para 8,8% do contingente total do país. E o Distrito Federal, devido a suas características de formação recente e adensamento populacional ainda marcado por forte imigração, foi a unidade da federação com o maior aumento percentual no período, 177%. Enquanto em 1980, 2,8% dos habitantes do DF tinham 60 anos ou mais de idade, em 2010 esse percentual elevou-se para 7,7%. E uma tendência semelhante vem ocorrendo sobre os demais estados que compõem a região Centro-Oeste do país. São aproximadamente 1,2 milhões de idosos no Centro-Oeste, desses, quase 200 mil estão no DF. (ENVELHECER: COMPREENDER, PARA VIVER MELHOR, 2013).

A sociedade industrial tende a valorizar as pessoas a partir de sua capacidade de produzir. Assim, o idoso tende a ser desvalorizado, mesmo que o processo de envelhecimento seja um evento individual (PIRES; SILVA, 2001). Essa desvalorização acontece em diferentes âmbitos da vida da pessoa considerada velha. Na saúde, por exemplo, em Goiás, há cerca de trinta geriatras para aproximadamente 10% da população, que é o segmento de mais de 60 anos. Isso significa um especialista para cada grupo de 20,3 mil idosos, sendo que o ideal seria de um profissional para cada grupo de 563.

Além disso, esse grupo social tem tido papel significativo na manutenção financeira das famílias, contribuindo, com sua aposentadoria ou pensão, para o amparo de familiares, geralmente adultos desempregados e crianças. Pesquisa de Tavares et al. (2011, p. 1)

[...] verificou que 80% dos idosos aposentados rurais eram responsáveis por, no mínimo, metade da renda de suas famílias. Constatou-se uma situação de dependência familiar relacionada a problemas, como desemprego, baixa remuneração, gravidez não planejada, divórcio e outros eventos.

A Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso, tem como objetivo *assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade*. Essa lei pode ser instrumento legal de cobrança do direito de cada idoso à cidadania em nosso país. Há, no Brasil, cerca de 23 milhões de brasileiros com mais de 65 anos, o que equivale a 10% da população. Isso equivale a quase duas vezes a população de Portugal, a quatro vezes a população da Croácia ou às populações de Moçambique e Angola, juntas. Levando-se em conta que aumenta também a longevidade, é de se esperar que esse contingente possa retornar à escola ou frequentá-la pela primeira vez. É preciso aprender a trabalhar com ele.

Em relação a pessoas analfabetas funcionais, 11,9% da população de Goiás - quase setecentas mil pessoas - possuem esse perfil. São pessoas que, embora saibam ler, fazem pouco uso da leitura em suas vidas e têm dificuldade de entender o que lêem.

Partindo do princípio de que ser letrado pressupõe mais do que ser alfabetizado, pois inclui o uso social da leitura e da escrita, e a capacidade de responder às demandas sociais de ler e escrever, pode-se inferir que, em Goiás, a população de pessoas com baixo nível de letramento é maior do que a de analfabetos. Alguns estudiosos de letramento defendem que na vida em sociedade não existem pessoas totalmente iletradas; mesmo aquelas que não sabem ler e escrever possuem um nível elementar de letramento, já que fazem uso social da leitura e da escrita, ainda que de forma precária.

O interesse em estudar os idosos e as pessoas com baixo letramento e sua desenvoltura em um mundo permeado por tecnologias parte do pressuposto de que esse novo desenho social altera as demandas sociais, afeta as políticas públicas e traz novas situações que possibilitam viver melhor e mais feliz. Práticas antes mais simples e mecânicas, como receber a aposentadoria ou preencher um formulário em papel, passaram a ser executadas em terminais eletrônicos. Os formulários, em geral, são digitais, o que exclui ainda mais os que já não usufruem seus direitos sociais.

Falar de inclusão ou de exclusão já evidencia a existência de desigualdades. Mesmo vivendo na mesma sociedade, uns usufruem seus direitos e outros estão excluídos. Uns sofrem privações de qualquer espécie e outros não. Assim, a promoção de políticas de inclusão é o reconhecimento de que o país convive com a exclusão, que é ampla e resulta das “[...] relações de produção capitalistas que, por sua estrutura excludente, gera um modelo de desenvolvimento que exacerba as diferenças econômicas, políticas e culturais entre os grupos sociais” (GRACINDO, 2007, p. 11).

Assmann e Mo Sung (2003) afirmam que o mesmo sistema social que produz a exclusão cria também uma cultura que *explica* este paradoxo de se pertencer a um mundo e estar fora dele. Os excluídos são vistos e explicados como culpados por suas condições e se estão fora do sistema produtivo são considerados perigosos, pois podem colocar o sistema em risco.

Reconhecer a necessidade de uma sociedade inclusiva - pondera Martinez (2006, p. 197) - “[...] supõe o reconhecimento do fenômeno de exclusão como característica da sociedade contemporânea”. A autora destaca que não há consensos quando se fala em educação inclusiva, educação para todos ou inclusão escolar. Usar esses termos como sinônimos pode significar a fragilidade das reflexões que se fazem “[...] sobre suas ambiguidades, contradições e especialmente sobre suas diferentes formas de interpretação” (MARTINEZ, 2006, p. 199). Daí ser melhor falar em *inclusões*, diz a autora.

A autora argumenta que, quando se refere às necessidades educativas especiais, tem-se “[...] implícita a compreensão de que a necessidade educativa especial é condição do aluno e não do sistema educativo, que não dá conta dos processos de ensino requeridos” (MARTINEZ, 2006, p. 200). Para ela, há várias barreiras econômicas, ideológicas, políticas, subjetivas e pedagógicas, que inviabilizam a educação inclusiva.

Assim, considerando a rápida atualização (ciclos menores) das ferramentas tecnológicas (*desktop, notebook, netbook, tablet, smartphone* e TV digital interativa), os sujeitos dessa nova investigação terão contato com essas diferentes mídias. Com isso, poderão identificar quais delas e em quais sistemas de uso são mais adequadas e fáceis de usar, bem como suas especificidades no modo de aprender a manejar essas tecnologias, as principais barreiras e as preferências encontradas, segundo a percepção deles e as dos observadores do estudo.

## A Internet e a nova exclusão

A Internet tem sido o tecido social de nossas vidas. Castells (2003) disse isso em um artigo publicado no Brasil em 2003. Destacou, em seu texto, que a Internet consiste em uma super-rede de redes de computadores capazes de se comunicar entre si. Daí ele dizer que a Internet é mais do que uma tecnologia, afirmando que se trata, isso sim, de um meio de comunicação, de interação e de organização social (CASTELLS, 2003).

Nesse mesmo texto, Castells alertava para a geografia da rede, composta de provedores de conteúdos e usuários. Em relação aos usuários, a distribuição é desigual no mundo, mas é crescente em todo lugar. E como são os usuários quem define os tipos de aplicação e de desenvolvimento da tecnologia, “[...] os que chegarem depois terão menos a dizer sobre o conteúdo, a estrutura e a dinâmica da Internet” (CASTELLS, 2003, p. 263), asseverava ele.

A pesquisa TIC Domicílios 2010, do Comitê Gestor da Internet - CGI-2010 Brasil, mostrou que, em seis anos - 2005 a 2010 - o número de computadores nos domicílios e de conexão à Internet cresceu, porém em ritmo inferior ao registrado

anteriormente. Quanto ao número de computadores, de 2009 para 2010 o crescimento reduziu de 18% para 8% e, no mesmo período, o ritmo de crescimento de acesso à Internet reduziu de 19% para 15%. As previsões dão conta de que, em 2012, poder-se-á chegar a dois bilhões de internautas. Os números são assustadores.

A cada dia 500 mil pessoas entram pela primeira vez na Internet e são publicados 200 milhões de *twites*; a cada minuto são disponibilizadas 48 horas de vídeo no *Youtube* e a cada segundo um novo *blog* é criado. Setenta por cento das pessoas consideram a Internet indispensável. Em 1982 havia 315 sites na Internet. Hoje existem 174 milhões. (ANTONIOLI, 2011, p. 1).

Como e por que deixar tantas pessoas sem acesso a este mundo - o ciberespaço - que é simultâneo à realidade concreta na qual convivemos? Abandoná-los significa ampliar o fosso entre os *inforricos* e os *infopobres*.

A utilização das TIC e da Internet causou alterações perceptíveis na sociedade em geral, uma vez que elas foram incorporadas tanto nas atividades de ensino e pesquisa, quanto naquelas voltadas para o mundo dos negócios. Difundiu-se, com isso, uma nova forma de relacionamento social, a sociedade em rede. Pode-se ver o crescimento exponencial das redes sociais para lazer, trabalho, criação e manutenção de relações, na vida social, com amigos próximos e distantes, inclusive nas empresas e entre as empresas.

Pesquisar a relação de pessoas idosas e de baixo letramento com as tecnologias, de forma a identificar com qual tecnologia se relacionam melhor e mais facilmente, ou como agem para buscar respostas as suas necessidades, não é procedimento simples.

Sabemos que é o problema que define a metodologia de uma investigação e que, a partir daí, definem-se os procedimentos de coleta das informações, bem como da análise dos dados coletados e organizados. Luna (2007) destaca que o processo de pesquisa é dinâmico, daí a dificuldade de normatizá-lo, mas que, apesar disso, possui roteiros e é importante que o pesquisador esteja “[...] atento à realidade que pesquisa e ser sensível às alterações que ela pode exigir” (LUNA, 2007, p. 61).

Vale destacar que o aspecto empírico desta pesquisa ocorrerá simultaneamente à pesquisa teórica, uma embasando a outra. Como alerta Santaella (2004, p. 55), a sincronia entre teoria e empiria depende de “[...] observações bem informadas e de conceitos teóricos muito afinados para que a observação não fique no nível do senso comum”.

A observação será um aspecto importante em todas as suas fases deste estudo. As habilidades exigidas do observador não são poucas nem simples. Lüdke e André (1986) observam que, desde o início do estudo, o observador deve se preocupar em se fazer aceito. Dizem, ainda, que o observador precisa ter características essenciais, como: ser capaz de tolerar ambigüidades, inspirar confiança, ser comprometido, autodisciplinado, sensível a si mesmo e aos outros, maduro, consistente e ser capaz



de guardar informações confidenciais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Este último aspecto é particularmente importante neste caso, uma vez que serão sujeitos da pesquisa pessoas que são excluídas socialmente e que devem, portanto, confiar ao observador suas dúvidas, impressões, receios e medos.

O que se apresenta nesse texto refere-se às primeiras reflexões teóricas sobre os processos de exclusão e inclusão e também, particularmente, sobre esse processo envolvendo idosos e pessoas com baixo letramento. Essas ponderações fazem parte, inclusive, da formação da equipe que atuará no estudo. Tal equipe tem experiência em pesquisas envolvendo as TIC, porém é a primeira com envolvimento desses dois segmentos sociais, o que exige, desse quadro de docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, um preparo para o estudo.

Assmann e Mo Sung (2003) entendem que apenas pessoas solidárias, abertas ao novo, que não aceitam todas as *certezas* desse sistema excludente, conseguem ir além dos rótulos colocados nas pessoas pelo sistema, tais como incapaz, perigoso, improdutivo, preguiçoso e outros. A intolerância ao diferente, ao diverso, é que leva as pessoas à intolerância e à cultura do narcisismo. O narcisista não consegue admirar o outro na sua diferença. Ele só admira o que é igual a ele, uma vez que não tem consciência de que aquilo que se tornou foi produto de uma produção cultural imposta por um sistema injusto e arbitrário.

Os dois autores sugerem que há duas condições epistemológicas para cultivar a solidariedade. A primeira se refere à nossa capacidade de duvidar de nossas certezas. Só isso já nos permite conhecer melhor a realidade. A segunda significa ir além de nossa capacidade racional, chegando a valorizar a solidariedade como conhecimento, deixando que nossa sensibilidade humana vá além do aspecto racional e inclua sensações, como a empatia e a compaixão, permitindo-nos ser tocados pelas alegrias, sofrimentos, esperanças e desejos de outras pessoas.

Silva (2007) alerta sobre a importância de se tratar a questão da diversidade como um campo político. Diz ela:

A diversidade não pode ser considerada um desvio, algo que precisa ser corrigido e nem como algo a ser tolerado. A diversidade também não é o espaço do exótico, porque pensar nestes termos significa outra vez nos filiar a um pensamento único, que nos diz aquilo que é normal e, a partir dele, o que é exótico. A segunda tarefa é pensarmos a diversidade dentro de um campo político. (SILVA, 2007, p. 141).

Ir além do *respeito ao outro*, construir novas relações que atentem para as diferentes culturas como direito de cidadania, observa Silva (2007, p. 142), pode contribuir para

o “[...] processo lento e complexo de mudanças de mentalidade e de práticas [...]”, que é parte da construção de uma sociedade plural. Dessa forma, não é o diferente, o diverso, que tem de adaptar-se, integrar-se, ou defender-se, mas sim, cabe à parcela dita *normal* sentir a necessidade de conhecer culturas diferentes das dela.

Martinez (2006) destaca a formação pessoal do professor como um aspecto que, embora tenha sido negligenciado, representa um fator importante para a inclusão real dos estudantes, pois a subjetividade do docente medeia a ação pedagógica, que será afetada de forma positiva por profissionais que acreditem na capacidade dos alunos de aprender e se desenvolver. Outro aspecto valorizado pela autora foi a criatividade do professor, que considera essencial para o aprimoramento do trabalho educativo. Alunos com dificuldades de aprendizagem - salienta Martinez (2006) - exigem criatividade do docente, não apenas para perceber, como também para atender suas necessidades.

A mesma autora considera a criatividade docente como um elemento essencial para o aprimoramento do trabalho educativo, em especial nas ações pedagógicas, que reconhecem a diversidade e a complexidade do processo educativo atual. A criatividade leva o professor a renovar suas estratégias de ensino, para que todos os alunos aprendam, apesar da diferença entre eles. Ou seja, a criatividade contribui tanto para diagnóstico das necessidades dos estudantes, como ainda para supri-las, com estratégias metodológicas atrativas, capazes de apontar diferentes formas e maneiras de solucionar questões que se apresentam. Construir a compreensão da exclusão como fenômeno multidimensional, que tem uma natureza histórica relativa aos grupos marginalizados, como uma natureza mais atual, relativa à produção de desigualdades e diferenciações, como expõem Stoer et al (apud CARVALHO, 2006), é uma tarefa para todos nós - sociedade em geral, professores em particular. Retomo Slee (2011), que assevera a educação escolar como uma aprendizagem da democracia, uma vez que se pode “[...] afirmar a educação inclusiva como um projeto educacional crítico comprometido com a identificação e com o desmantelamento da exclusão educacional e social” (SLEE, 2011, p. 204). Ou seja, uma escolarização democrática, para uma inclusão democrática, de todos.

## Referências

ANTONIOLI, Leonardo. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. Disponível em: <[http://tobeguarany.com/internet\\_no\\_brasil.php](http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária – educar para a esperança**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Um Computador por Aluno**. Brasília, DF: 2010. Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U., 5/1/1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CARVALHO, Sumaya Persona de. Inclusão educacional – a fala de professores da rede pública de ensino. In: MONTEIRO, Filomena Maria de A.; MÜLLER, Maria Lúcia R. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. (v. 2).

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação** – mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 255- 288.

ENVELHECER: compreender, para viver melhor. Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

FRANCO, Maria Laura. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2007.

FREIRE, Karine Xavier. UCA: Um Computador por Aluno e os impactos sociais e pedagógicos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9 – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia de 2009, Curitiba: PUCPR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2006. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2633\\_1845.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2633_1845.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

GRACINDO, Regina V. Inclusão social e escolar: a contribuição de pesquisas. In: GRACINDO, R. V. (Org.). **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília, DF, Liber Livro, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa** – uma introdução – Elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2007.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: MONTEIRO, Filomena Maria de A.; MÜLLER, Maria Lúcia R. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006. (v. 2)

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, Juana María e HÉRNANDEZ, Fernando (Org.).

**Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIRES, Z. R. S.; SILVA, M. J. Autonomia e capacidade decisória dos idosos de baixa renda: uma problemática a ser considerada na saúde do idoso. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 3, n. 2, jul-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SANCHO, Juana María. De tecnologias de informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HÉRNANDEZ, Fernando. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Martha Holanda da. **Repercussões do Projeto Um Computador por Aluno no Colégio Estadual Dom Aluno Marie Du Noday (TO).** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, UnB, 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação como exercício de diversidade: uma reflexão sobre pesquisas no campo da educação (escolar) indígena. In: GRACINDO, R. V. (Org.). **Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília, DF, Liber Livro, 2007.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital - a miséria na era da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, M., AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica: análise internacional.** Tradução Vinícius Filgueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TAVARES, Vivian Oliveira et al. Interface entre a renda dos idosos aposentados rurais e o contexto familiar. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 94-108, jan./jul. 2011. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fass/article/view/.../6427](http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fass/article/view/.../6427)>. Acesso em: 12 abr. 2012.

TOSCHI, Mirza Seabra. Ler na tela é ler imagem. In: TOSCHI, Mirza Seabra. (Org.). **Leitura na Tela – da mesmice à inovação.** Goiânia: Editora PUC-Goiás, 2010.

Recebimento em: 26/10/2013.

Aceite em: 26/11/2013.

# Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana

Between flood and ebb: work, knowledges and resistance in  
traditional communities of the baixada cuiabana

Edson CAETANO<sup>1</sup>

Camila Emanuella Pereira NEVES<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo discute a produção associada da vida em comunidades tradicionais e os saberes da experiência, enquanto resistência ao *novo*, no campo da luta pela manutenção da cultura tradicional. Os dados empíricos resultam de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação, a partir do Projeto de Pesquisa *A(s) pedagogia(s) da produção associada: educação, cultura do trabalho e economia popular nas comunidades da baixada cuiabana*. A análise dos resultados se efetivou à luz do materialismo histórico, o que possibilitou apreender os saberes da produção associada enquanto interface da constituição de uma nova cultura do trabalho.

**Palavras-chave:** Produção Associada. Saberes da Experiência. Comunidades Tradicionais. Resistência.

## Abstract

This Article discusses the associated production of life in traditional communities and the knowledge of experience, while resistance to *new*, in the field of struggle for maintenance of traditional culture. The empirical data resulting from research carried out in the framework of Research Work and Education, from the Research Project *The (s) pedagogy(s) of production associated with: education, work culture and popular economy in communities of the baixada cuiabana*. The analysis of the results was made in the light of historical materialism, which allowed apprehend the knowledges of associated production while interface of the constitution of a new culture of work.

**Keywords:** Associated Production. Knowledge of Experience. Traditional Communities. Resistance.

---

1 Graduado em Ciências Sociais pela PUCAMP, Doutor em Educação pela UNICAMP e professor do IE/UFMT, campus Cuiabá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Instituto de Educação, Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso. Tel.: (65) 3615-8458. E-mail: <caetanoedson@hotmail.com>.

2 Graduada em Pedagogia pela UFMT, Mestre e Doutoranda em Educação pela UFMT. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação. E-mail: <camilaemanuella@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 595-613	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

O presente artigo tem a intenção de refletir sobre os possíveis significados da produção associada e dos saberes da experiência, tendo como campo empírico as comunidades tradicionais. Nossa reflexão se debruça sobre os estudos/pesquisas desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, a partir de um campo específico que prioriza as reflexões sobre o trabalho enquanto categoria eminentemente humana, entendendo que o homem se humaniza através do trabalho e das relações sociais construídas a partir deste. Nesse sentido, o trabalho é tido como elemento central, não só no que se refere ao desenvolvimento histórico do homem, mas na tentativa de compreensão/explicação do real.

Marx (1982) afirma que todos os seres vivos só sobrevivem porque tomam posse dos produtos da natureza em seu proveito. Contudo, isso não acontece da mesma forma, pois os vegetais e alguns animais irracionais fazem isso de forma direta e os restantes dos animais, como o homem, alteram o estado natural desse produto para satisfazer as suas necessidades.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente sua própria vida material. [...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto como *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores).

Pode-se dizer que através da transformação da natureza o trabalho se concretiza e que esta é uma atividade intrínseca do homem, ou seja, o homem é trabalho – o homem se humanizou através do trabalho. O trabalho é o elemento fundante do ser social.

Entendemos, pois, o trabalho como sendo uma atividade na qual participam o homem e a natureza e que, através da sua ação corporal, o primeiro impulsiona, regula e controla a natureza para se apropriar de seus recursos. Com isso, ele atua sobre a natureza e a modifica, mas, ao fazer isso, acaba modificando a sua própria natureza, isto é, o homem já não é o mesmo de antes da ação, ele se transformou em algo que não existia anteriormente.

Do mesmo modo, pode-se dizer que o trabalho do homem deu origem à cultura humana já que, através da linguagem e da memória, transmitiram aos seus pares e às gerações posteriores a criação de instrumentos de trabalho, comportamentos, modos de vida, relações de produção, entre outros. Portanto, o trabalho humano foi social e culturalmente desenvolvido.

As análises efetivadas no interior do grupo partem da categoria trabalho, ancorada no arcabouço teórico formulado por Marx, porém concebendo o trabalho não apenas no seu sentido ontológico, mas, sobretudo como princípio educativo. Isso equivale dizer que saberes/conhecimentos são construídos no e pelo trabalho. No interior das relações sociais, ao trabalhar, os homens produzem conhecimento; o que lhes permite manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir da centralidade do trabalho e do seu princípio educativo, surge no interior do referido Grupo de Pesquisa uma dupla preocupação: de um lado, a tentativa de compreensão dos sentidos do trabalho como condição natural do homem e a sua possibilidade educativa; e de outro, a preocupação reflexiva sobre a configuração assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista, visto que, segundo Marx, no referido modo de produção.

[...] o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza ele produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria, tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 2004, p. 59).

Elegemos o materialismo histórico enquanto pressuposto no intuito de compreendermos as questões que envolvem a produção material e imaterial a partir do trabalho associado realizado por homens e mulheres. Acreditamos que não exista método alheio a uma dada concepção de realidade, pois,

[...] o método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie de ‘metrologia’ dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da ‘cientificidade, da objetividade e da neutralidade’. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. (FRIGOTTO, 1989, p. 76-77).

Nesse sentido, no processo dialético do conhecimento da realidade, o que se persegue é a crítica e o pensamento crítico do entendimento do mundo, ou seja, o conhecimento que se dá na e pela práxis, em uma perspectiva que vislumbre uma ação transformadora da realidade.

## Comunidades tradicionais: conceituação e campo empírico

Um dos reflexos do processo de mundialização<sup>3</sup> é a intencionalidade do pensamento neoliberal, característico na chamada pós-modernidade, no estabelecimento de padrões culturais, éticos, sociais e morais para os indivíduos integrados ao sistema vigente. As pessoas que, por uma razão ou outra, não compartilham do referido ideário são invariavelmente denominadas como tradicionais, ultrapassadas, atrasadas e ou primitivas. O devir para esses homens e mulheres não ajustados ao neoliberalismo é a conversão. O caminho a ser trilhado

---

3 “O termo de origem francesa ‘mundialização’ (mondialisation) encontrou dificuldades para se impor, não apenas em organizações internacionais, mesmo que supostamente bilíngues, como a OCDE, mas também no discurso econômico e político francês. Isso deve-se, claro, ao fato de que o inglês é o veículo linguístico por excelência do capitalismo e que os altos executivos dos grupos franceses estão entupidos dos conceitos e do vocabulário em voga nas *business schools*. Mas também, com certeza, ao fato de que o termo ‘mundialização’ tem o defeito de diminuir, pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos ‘global’ e ‘globalização’. A palavra ‘mundial’ permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete – EUA, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália -, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter de percorrer para adaptar-se”. (CHESNAIS, 1996, p. 24, grifos do autor).



já está dado pelo Darwinismo social<sup>4</sup> e pelo etnocentrismo ocidental<sup>5</sup>.

Cotidianamente nos deparamos com observações questionando: para que tanta terra para os índios se eles não gostam de trabalhar? Não há razão para a existência dos quilombos, já que, a escravidão foi abolida. Os sem terra são um bando de baderneiros. O ribeirinho deve ir para as cidades e arrumar trabalho com carteira assinada. O correto é acabar com o camponês e substituí-lo pelo agronegócio. Frente a esse discurso, praticamente hegemônico, cumpre aos pesquisadores comprometidos com os movimentos populares o esforço para desvendar como são e vivem os povos das comunidades tradicionais e, no momento seguinte, contribuir para que se tornem visíveis e possuidores de vontades e direitos.

Para Brandão (2012, p. 111), comunidade é indubitavelmente espaço de vida “[...] e a essência de cada comunidade são os sujeitos e as relações que se estabelecem entre eles e com a natureza”. As relações sociais pressupõem a existência de vínculo com um determinado território que se constitui no espaço da vida na cotidianidade.

As principais características das comunidades tradicionais, segundo Diegues (2001, p. 59) são:

- dependência da relação de simbiose entre a natureza, os ciclos e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida;
- conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral;
- noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente;
- moradia e ocupação do território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra dos seus antepassados;
- importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado;
- reduzida acumulação de capital;

4 “Em meados do século XIX surgiram teorias que sustentavam que a organização social é, ou se assemelha, a um organismo vivo, que as sociedades sofrem mudanças evolutivas e que essas seqüências de evolução são, ou podem ser, progressivas” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 174).

5 “Visão de mundo na qual o centro de tudo é o próprio grupo a que o indivíduo pertence; tomando-o por base, são escalonados e avaliados todos os outros grupos.” (FGV, Dicionário de Ciências Sociais, 1987, p. 437).

- importância dada a unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca e atividades extrativistas;
- a tecnologia utilizada, que é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente; há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor e sua família dominam todo o processo até o produto final;
- fraco poder político, que em geral reside nos grupos de poder dos centros urbanos; e
- auto-identificação ou identificação por outros grupos de pertencer a uma cultura distinta.

No campo acadêmico, ou seja, na dimensão teórico-conceitual, as comunidades tradicionais se constituem, em uma categoria de análise. De acordo com Diegues (2001, p. 62), “[...] exemplos empíricos de populações tradicionais são as comunidades caiçaras, os sitiantes e roceiros, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, os pescadores artesanais, os grupos extrativistas e indígenas”.

Em Capão Verde<sup>6</sup> pudemos ver de perto e com vagar como se dá o viver e o ser em comunidade tradicional. A noção de pertencimento a um determinado território é o que lhes dá identidade e sentido à vida. É possível perceber a imensidão de terra em que vivem, mas o interessante é que eles conservam suas casas próximas uma das outras, demonstrando opção por ficar próximos.

Nas conversas informais, os moradores deixaram claro que esse posicionamento ocorreu por espontaneidade e não por determinação dos genitores. Os filhos de Seu Vitor e de seus irmãos, quando formaram suas famílias, estabeleceram suas casas ao redor da casa dos pais e essa foi uma tradição cultural mantida até os dias atuais. Não só morar próximos dos pais, mas dos outros parentes fortaleceu a identidade com a terra. Além disso, facilitou a ajuda mútua entre eles para ali permanecer.

Os quilombolas trabalham de acordo com determinada cultura e, ao mesmo tempo, ao trabalharem, produzem cultura. Como elemento de mediação com o meio natural, o trabalho de produzir a vida associativamente tem como objetivo o desenvolvimento das próprias pessoas, entendidas como parte integrante e inseparável da natureza. Reverenciando, se enraizando na terra e mantendo

---

6 Comunidade tradicional quilombola localizada na zona rural do município de Poconé no Estado de Mato Grosso.

fortes relações de parentesco, os negros, que antes se confrontavam com o regime escravagista, hoje se confrontam com o regime capitalista, buscando uma organização social em que homens e mulheres se apropriam, de forma igualitária, dos frutos do trabalho. A propriedade e posse da terra, a gestão e a repartição da riqueza é coletiva – características essas que tanto podem ser consideradas uma questão de ordem cultural como de ordem econômica.

O viver em Capão Verde permite, ainda hoje, que os moradores disponham de tempo para contemplar a natureza, muitas vezes expropriado do trabalhador formal. Lá é possível ver as plantas crescerem, ouvir o canto dos passarinhos, deixar a terra correr entre os dedos e provar lentamente o doce das frutas.

Não diferente de muitas comunidades matogrossenses, Capão Verde, ao ser fundada, trouxe com seus primeiros moradores algumas crenças e tradições populares que foram incorporadas pelas gerações posteriores. Um exemplo são as festas religiosas, nas quais eles manifestam a crença e o culto a determinados santos. As festas geralmente duram cerca de três dias, e o festeiro/devoto providencia comidas, bebidas, o altar enfeitado para o santo, fogos de artifício, o mastro enfeitado com as cores do santo, a iluminação, o barracão para o baile, o barracão para a comida e água. Além disso, ele organiza a reza, a procissão e o levantamento do mastro.

Vale ressaltar que, na comunidade pesquisada, os moradores têm a possibilidade de integrar prazer e trabalho, já que a prioridade é a reprodução ampliada da vida e não o sobretabalho. Quando eles precisam deixar de trabalhar em razão de festas, reuniões, cursos, entre outros motivos, isso não causa perturbações na vida desses trabalhadores.

A importância atribuída à unidade familiar, na comunidade de Capão Verde, pode ser percebida pela existência da *casa de amparo*<sup>7</sup>. Este espaço, nomeado pelos próprios moradores, se destina aos familiares que foram embora e resolvem retornar à Comunidade. Dona Maria Rosa (uma das moradoras mais antigas da comunidade) nos contou sobre essa experiência: alguns de seus filhos deixaram a Comunidade, em busca de emprego e estudo. No entanto, com o tempo acabaram voltando. Não tendo como acolher esposa e filhos em uma casa nova, Dona Maria Rosa nos disse que esses ficavam na casa de amparo até que pudessem se restabelecer no local.

---

7 A casa de amparo é a antiga casa de Dona Maria Rosa, feita de barro e madeira, mantida por ela, em frente da casa simples de alvenaria em que mora atualmente.

## A produção associada enquanto categoria histórica

O trabalho é uma condição humana consciente e proposital quando o indivíduo se apropria da natureza, alterando seu estado natural, em seu próprio proveito, mas não modifica apenas o material sobre o qual opera, transforma-se o próprio ser humano. O desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção forja novas relações sociais e econômicas, que se materializam em diferentes modos de produção.

A partir da década de 1980, consolida-se mundialmente o modelo neoliberal de acumulação do capital, através do regime de acumulação flexível, que, segundo Harvey (2003), preconizava uma nova organização da produção – uso intensivo da tecnologia e da microeletrônica, aumento da produtividade, controle de qualidade, trabalho em células, *Just-in-time* –; a busca de novos serviços, produtos e mercados; a criação de novas necessidades e a flexibilidade do consumo, da produção e do trabalho. Este modelo está assentado na desestruturação do mercado de trabalho – desemprego, precarização do trabalho e na exclusão crescente de contingentes de trabalhadores –, no enfraquecimento dos sindicatos, na diminuição dos rendimentos e na crise da sociedade salarial – com a diminuição do proletariado industrial e do número de postos de trabalho com carteira de trabalho (CASTEL, 1998).

Frente a uma conjuntura extremamente desfavorável, onde o trabalhador transita entre o desemprego e o subemprego, este se vê forçado a criar múltiplas estratégias de trabalho e de sobrevivência. A produção associada é uma das estratégias de que os trabalhadores e trabalhadoras pertencentes aos setores populares lançam mão, visando a garantia da reprodução ampliada da vida através de práticas econômico-sociais e culturais que se diferenciam da racionalidade da economia capitalista.

A produção associada, como produto das condições históricas, é uma estratégia criada para organizar o trabalho e a vida que pode levar à emancipação do capital, a um novo projeto societário e à liberdade como sujeitos históricos. Nas palavras de Singer (2002, p. 138), manifestamos que ela difunde “[...] os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista”. A produção associada diz respeito à unidade básica do modo de produção dos produtores livremente associados.

O trabalho associado é organizado de forma autogestionária, sem valorizar o lucro e a exploração da força de trabalho alheia, apoderando-se dos meios de produção e pautando-se na solidariedade, que extrapola o âmbito material. Os trabalhadores associados têm a possibilidade de integrar prazer e trabalho, já que a prioridade é garantir a reprodução ampliada da vida e não o sobre trabalho. Tiriba (2006, p. 118, grifos da autora) destaca que:

[...] a 'produção associada' deve ser concebida em dois sentidos. O primeiro vincula-se à constatação (a olho nu) de que a reprodução da classe que vive do trabalho, em especial dos trabalhadores oriundos dos setores populares, requer uma verdadeira produção associada, pressupondo a criação de redes de solidariedade, de colaboração para que, cotidianamente, possam garantir sua sobrevivência. A reprodução ampliada de vida requer a coordenação do esforço coletivo do conjunto de pessoas que compõem a unidade de produção, seja ela unidade doméstica, cooperativa ou de qualquer outro empreendimento econômico. O segundo sentido de 'produção associada' caminha no horizonte econômico-filosófico marxista, no qual a mesma é entendida como unidade básica da sociedade dos produtores livremente associados na produção.

Em comunidades tradicionais observamos a presença de características próprias da produção associada. Preservando intensa relação com a natureza, esses trabalhadores desenvolvem uma maneira singular de viver, baseada no viver em comum, na solidariedade, na igualdade, na manutenção dos costumes e tradições, na comunhão da terra, na reciprocidade e democracia, compartilhando uma visão de mundo e de sociedade que os aproxima dos princípios da produção associada. Com isso, esses trabalhadores e trabalhadoras, sem almejar o lucro, garantem a satisfação de suas necessidades materiais e imateriais, já que são construídos e socializados saberes e relações sociais intrínsecas a esse modo de produzir a existência.

Todas essas características da produção associada fazem com que o trabalho não seja subordinado ao capital, não seja alienado e nem alienante, não gere a mais-valia e possibilita que os envolvidos construam coletivamente uma nova concepção de mundo e de trabalho. Tiriba (2006, p. 80) manifesta que essa estratégia é a “[...] possibilidade de os trabalhadores resgatarem o sentido do trabalho, recuperar a energia que o capital lhes sugou, direcionando-a no sentido de uma organização da produção inspirada na hegemonia do trabalho sobre o capital”. Por serem todos donos dos meios de produção e a repartição dos frutos do trabalho ser igualitária, o princípio da igualdade reforça os laços de pertencimento, solidariedade e compartilhamento no interior do grupo. Não há exclusão social, exploração no trabalho e, tampouco, a competitividade. Além disso, a solidariedade e a cooperação são importantes por manterem redes de produção e venda das mercadorias produzidas, onde todos os trabalhadores e trabalhadoras são participantes; bem como redes que extrapolam o âmbito da produção e do trabalho, isto é, que incidem na produção social da vida.

Pesquisas empíricas realizadas em Capão Verde - comunidade quilombola situada no município de Poconé-MT (NEVES, 2012), Campina de Pedra - comunidade quilombola - Poconé (GUERINO, 2013), Imbê - comunidade tradicional assentada também em solo poconeano (SANTOS, 2013) e São Pedro de Joselândia - comunidade tradicional situada em Barão de Melgaço-MT (AZEREDO, 2013) expressam, cada uma a seu modo, que a produção da vida dos homens e mulheres que vivem nessas comunidades se dá através do trabalho associado.

A inexistência do patrão ou capataz, a autogestão do processo de trabalho, a inexistência de exploração do trabalho de outrem e a divisão igualitária dos frutos advindos da comercialização da produção marcam o conjunto dessas experiências de trabalho associado no conjunto das comunidades pesquisadas. Da mesma maneira, os trabalhadores e trabalhadoras, coletivamente, determinam o ritmo e o tempo de trabalho, realizam atividades laborais que lhes dão prazer e que têm afinidade, têm possibilidade de criar novas mercadorias, socializar saberes e, até mesmo, não comparecer ao trabalho, sem que isto cause danos à produção da sua existência.

Os moradores das comunidades estudadas criaram associações para produzirem mercadorias coletivamente, escolhendo aquelas que remetem à ancestralidade do lugar, significando que a escolha da mercadoria a ser produzida não é determinada pelo mercado, mas sim pela tradição da produção que caracteriza a comunidade. As principais mercadorias produzidas são: banana *chips*, farinha de banana, doce de banana, farinha de mandioca, rapadura e açúcar mascavo.

Práticas coletivas e ancestrais de trabalho são mantidas até o presente momento em todas as comunidades pesquisadas. Um dos exemplos de trabalho associado é o *Muxirum* que consiste em uma ação coletiva mediante a qual, durante a semana, os moradores realizam atividades laborais, como: plantar, carpir, colher, entre outras, na roça de uma pessoa; no outro dia, essa mesma ação ocorre na roça de outro, e assim por diante. O trabalho que uma pessoa realizaria em uma semana é realizado coletivamente em um dia. Essa prática aumenta a produção, diminui o dispêndio de força física e institui relações de solidariedade, cooperação, amizade, parceria, entre outras.

Os moradores expressam uma compreensão, em relação à terra, que redimensiona a relação entre natureza - produção - homem. A importância atribuída à terra pelos trabalhadores e trabalhadoras das comunidades pesquisadas não é fruto de um sentimento externo a esses sujeitos e, sim, um saber compartilhado pelos fundadores do quilombo. Eles socializaram o prazer/satisfação em trabalhar na terra e que faz parte das suas vidas. Esses saberes acabam por instituir uma tradição/costume transmitida entre as gerações. Segundo Thompson (1998, p. 18), essas “[...] tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão

oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares”. O que nos permite pensar que eles cresceram ouvindo e vendo que a terra e o trabalho são os elementos que garantem a produção da vida. Esses trabalhadores e trabalhadoras aprenderam com os seus antepassados não só a cuidar da terra, mas como viver dela a partir de uma lógica não mercantil.

Outra característica dessas comunidades é a posse coletiva da terra que remonta à ancestralidade das comunidades. Para produzirem é estabelecido coletivamente que o pedaço de terra para plantar deve ser proporcional à força de trabalho existente em cada família. Essa racionalidade econômica é construída a partir de saberes que consideram a relação intrínseca entre a modificação da natureza e a reprodução ampliada da vida. Pode-se perceber uma intencionalidade, não só visando a garantia da produção material, mas para assegurar a fixação dos trabalhadores e trabalhadoras naquela porção de terra e, ao mesmo tempo, consolidar um sentido de comunidade. Manifesta, assim, o pressuposto de Thompson (2001, p. 208), em que a economia e a cultura “[...] estão presos à mesma rede de relações”. É, enfim, a tentativa de fazer com que um grande número de pessoas compartilhe uma concepção de mundo que valoriza o viver e produzir a vida associadamente, pois trabalho e vida são indissociáveis.

## Os saberes da experiência nas comunidades tradicionais da baixada cuiabana

Conceber a educação e os saberes numa perspectiva ampliada, ou seja, que não se restrinja ao espaço da escola, não implica desconsiderar a importância da reflexão acerca da educação formal e, muito menos, de se estabelecer critérios valorativos entre a educação formal e a educação não formal. Trata-se, isto sim, do reconhecimento da existência de espaços diversos, onde os saberes podem ser construídos, e dentre esses múltiplos espaços destacamos o da produção ou do trabalho que se constitui no lócus preferencial das pesquisas que orientam o presente texto.

Mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado. (MARX, 2004, p. 128, grifos do autor).

A esse respeito, Tiriba (2008, p. 48) afirma que a produção de saberes ocorre em diferentes espaços, como por exemplo no trabalho, onde são construídos “[...] códigos, padrões, normas, conhecimentos, saberes, crenças, valores e criações materiais (instrumentos, métodos, técnicas), [...] que regulam as ações e comportamentos humanos”. Vivenciando o princípio educativo do trabalho, os trabalhadores educam a si mesmos e aos outros em uma relação dialética, o que contribui para valorização dos trabalhadores e da formação humana; possibilitando uma outra visão de mundo, de homem e de prática social.

Os saberes da experiência são inerentes à produção associada da vida e apontam para uma velha/nova cultura do trabalho. Esses saberes são resultado da experiência (THOMPSON, 1987, 1998) com o trabalho associado, com os meios de produção (terra), com o mundo e com outros trabalhadores.

A centralidade do trabalho na vida social, além de ter como fundamento o caráter ontológico do trabalho, traz consigo as práticas sociais concretas e o conjunto de valores e representações que os trabalhadores interiorizam, em cada momento histórico, em sua atividade laboral e em outras redes de convivência social: escola, família, igreja, associações de vizinhos, partido, sindicato etc..., ademais da influência dos meios de comunicação. (TIRIBA, 2007, p. 229).

A partir da análise da pesquisa empírica em Capão Verde reconhecemos alguns saberes da experiência com a produção associada, que podem ser o embrião de uma velha/nova cultura do trabalho:

- a. a experiência singular com a terra, que (re)cria saberes;
- b. o parentesco, que influencia na permanência na comunidade e na manutenção da posse coletiva da terra;
- c. a possibilidade de sobreviver da terra (meio de produção) e sem ter patrão;
- d. a aprendizagem do trabalho com os pais (transmissão cultural) que se consolida no processo de trabalho;
- e. as experiências com o trabalho sob a lógica capitalista;
- f. a experiência embrionária da autogestão do processo de trabalho e que se transforma com a práxis;
- g. as aprendizagens e descobertas coletivas na produção de novas mercadorias;
- h. o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo;



- i. a atuação de voluntários e o contato, mediado por eles, com algumas instituições Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. (SEBRAE), Universidade do estado de Mato Gorosso (UNEMAT), Fundação Palmares);
- j. a criação da unidade de produção associada: Associação dos Agricultores e Agricultoras Afrodescendentes da Comunidade Tradicional Capão Verde - Agriverde.

Um dos saberes que consideramos como fundamental à permanência dos moradores na comunidade está intimamente ligado ao sentimento construído em relação à terra e que redimensiona a relação entre natureza - produção - homem. A importância atribuída à terra pelos trabalhadores e trabalhadoras de Capão Verde não é fruto de um sentimento externo a esses trabalhadores e trabalhadoras e, sim, um saber compartilhado pelos fundadores do quilombo. Eles socializaram o prazer/satisfação em trabalhar na terra e que faz parte das suas vidas. Esses saberes acabam por instituir uma tradição/costume transmitida entre as gerações. Segundo Thompson (1998, p. 18), essas “[...] tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares”. Isso remete à compreensão de que eles cresceram ouvindo e vendo que a terra e o trabalho são os elementos que garantem a produção da vida. Esses trabalhadores e trabalhadoras aprenderam com os seus antepassados não só a cuidar da terra, mas como viver dela a partir de uma lógica não mercantil.

Em Capão Verde, não vemos cercas nem divisórias. Cada um construiu sua casa e a sua roça onde achou conveniente, mas sempre ligada às dos demais. Essa proximidade faz com que os saberes sejam compartilhados indiscriminadamente e contribui para que o desejo de bem-estar comum entre os moradores da comunidade seja uma unanimidade. Com isso, eles direcionam o saber e o fazer em prol de uma mesma finalidade. Assim, é produzida, por quase um século, a vida social e material na comunidade.

Os costumes estão claramente associados e arraigados às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derivem simplesmente dessas realidades. Eles podem preservar a necessidade da ação coletiva, do ajuste coletivo de interesses, da expressão coletiva de sentimentos emoções dentro do terreno e domínio dos que deles coparticipam, servindo com uma fronteira para excluir forasteiros. (THOMPSON, 1998, p. 22).

No texto acima, de Thompson, destacamos outro saber construído/reproduzido: a não permissão de pessoas estranhas em Capão (que não tenham laços consanguíneos). Somente seria permitido se a pessoa, proveniente de outro local, se casasse com outra de Capão Verde e ali permanecessem morando.

Alguns saberes em relação à terra são transpassados por gerações e um deles é a cura de doenças/enfermidades por meio da utilização de ervas, raízes e plantas. A transmissão dessa cultura que provém da relação ser humano-natureza, mediada pelo trabalho, ocorre oralmente, de geração a geração.

O aprendizado, como iniciação em habilitações dos adultos, não se restringe à sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações. A criança faz seu aprendizado das tarefas caseiras primeiro junto à mãe ou avó, mais tarde (frequentemente) na condição de empregado doméstico ou agrícola. No que diz respeito aos mistérios da criação dos filhos, a jovem mãe cumpre seu aprendizado junto às matronas da comunidade. O mesmo acontece com os ofícios que não tem um aprendizado formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Embora a vida social esteja em permanente mudança [...] ainda não atingiram o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente. É a educação formal, esse motor de aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração. (THOMPSON, 1998, p. 18).

Os saberes construídos são relevantes para os que regressaram de experiências com o trabalho assalariado, bem como para os que nunca se evadiram da Comunidade. Os trabalhadores que retornaram pormenorizam as dificuldades vividas, fazendo com que os demais desistam de sair da Comunidade. Além disso, todos aprendem a valorizar o que estão produzindo e o modo como organizam a produção.

A vida fora da Comunidade, para os que dela se evadiram, e a inserção na cultura do trabalho capitalista fazem com que alguns saberes construídos sejam questionados, principalmente os que são reproduzidos pelos idosos. Os idosos são reticentes em relação às novidades, mas, em algumas situações, acabam sendo convencidos a dar um voto de confiança para as ideias/concepções defendidas pelas novas gerações. Não que seus saberes sejam desconsiderados ou desrespeitados. É o exercício da decisão democrática que prepondera em Capão Verde.

Coletivamente, esses trabalhadores e trabalhadoras aprenderam como e por quê trabalhar e estabeleceram novos modos de pensar a vida e de se relacionar com o outro. Isso ensejou a autogestão do processo de trabalho e da vida numa

configuração diferente do que se espera em uma sociedade capitalista, individualista e excludente. Como ressalta Saviani (1994, p. 24), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

## Produção da vida e resistência

Embora a sociedade atual seja regulada em grande medida pelo capitalismo, ainda existem comunidades tradicionais que organizam o processo de trabalho de forma coletiva, igualitária e sem exploração do trabalho alheio, objetivando exclusivamente a reprodução ampliada da vida. Apesar de estarem inseridas no sistema capitalista, essas estratégias apresentam pressupostos que questionam o ideário neoliberal: autogestão, administração/organização participativa e democrática do trabalho, cooperação, autonomia, distribuição igualitária dos frutos do trabalho, liberdade individual, reciprocidade e comensalidade; diferenciando-se e constituindo-se em uma nova forma de organização do processo de trabalho e da vida social.

Todas essas características da produção associada fazem com que o trabalho não seja subordinado ao capital, não seja alienado e nem alienante, não gere mais-valia e possibilita que os envolvidos construam coletivamente uma nova concepção de mundo e de trabalho.

Tiriba (2006, p. 80) manifesta que essa estratégia é a “[...] de os trabalhadores resgatarem o sentido do trabalho, recuperar a energia que o capital lhes sugou, direcionando-a no sentido de uma organização da produção inspirada na hegemonia do trabalho sobre o capital”.

Por serem todos donos dos meios de produção e repartirem os frutos do trabalho de maneira igualitária, o princípio da igualdade reforça os laços de pertencimento, solidariedade e compartilhamento no interior da comunidade. Internamente não há exclusão social, exploração no trabalho e tampouco, a competitividade. Além disso, a solidariedade e a cooperação são importantes por manterem redes de produção e venda das mercadorias produzidas, onde todos os trabalhadores são participantes; bem como redes que extrapolam o âmbito da produção e do trabalho, isto é, que incidem na produção da vida social.

Em Capão Verde, a produção associada da vida orbita em torno do saber construído em relação à terra. A terra permite que todos os parentes vivam e trabalhem juntos, em prol da reprodução ampliada da vida. Desde o início da constituição da Comunidade, os trabalhadores e trabalhadoras estabeleceram que a terra seria de uso comum (posse coletiva) e não poderia ser vendida. Com isso, as futuras gerações poderiam ter garantida a reprodução ampliada da vida. Acreditamos que um dos motivos para que essa noção

tenha resistido ao longo do tempo seja a consanguinidade (parentesco). Por serem parentes, eles moram próximos uns dos outros e fazem com que os sentimentos de solidariedade e de respeito prevaleçam sobre os interesses individuais. Por esse motivo, a intenção de ter a roça do tamanho e no local que desejassem não provoca conflitos entre eles. Além disso, o que reforça esta conclusão é a recusa em admitirem o ingresso de novos moradores na Comunidade, que não tenham vínculos de parentesco com os que lá residem. A justificativa para este posicionamento é que moradores não parentes podem incitar ideias diferentes das que eles compartilham, por quase um século, o que poderia ocasionar desavenças no interior da comunidade.

Os saberes da vida cotidiana e os proporcionados pela experiência com a produção associada da vida foram identificados no *Muxirum*, na Casa de Amparo, nas festas de santo, nas atividades compartilhadas pelos pais – lavar, cozinhar, limpar a casa, marcenaria, fazer doces em calda, remédios à base de ervas e raízes –, nas reuniões e rodas de conversa, nas experiências iniciais de produção de mercadorias, na busca de reconhecimento da Comunidade como quilombola, na preocupação com o meio ambiente, na criação e manutenção da Agroindústria.

Em que pesem as dificuldades relatadas por esses trabalhadores e trabalhadoras –tais como: falta de estrada para a roça, ausência de hospitais próximos, descrença e inexistência de autonomia de alguns trabalhadores, burocracia exigida para realizar festas e poder produzir na Agroindústria –, os saberes compartilhados na/pela pesquisa nos patenteiam que é possível manter comuns os meios de produção, trabalhar sem explorar a força de trabalho do outro e, sem ter patrão, realizar a gestão da produção em coletividade e sem determinar funções, ter *direito à preguiça*, trabalhar conforme o gosto e a habilidade pela atividade, criar regras coletivamente e, não obstante o contato com o SEBRAE, que prega o empreendedorismo, resistir e manter os princípios e a organização do processo de trabalho da maneira que acreditam, garantindo-lhes, dessa forma, dignidade e felicidade.

O universo das comunidades tradicionais é marcado historicamente pela criação e vivência de um modo de vida e o estabelecimento de relações sociais, econômicas e culturais que remetem a um cotidiano onde a luta, o sofrimento, a resistência, a ameaça, a violência e a persistência são elementos centrais da memória coletiva. Nessa direção, Brandão (2012, p. 85, grifo do autor) afirma que

[...] elas não são tradicionais porque aos olhos de quem chega opõem-se ao que, segundo ‘eles’ é: moderno. São tradicionais porque são ancestrais, porque são autóctones, porque são antigos, resistentes anteriores. Porque possuem uma tradição de memória de si mesmos em nome de uma história construída, preservada e narrada no existir em um lugar, por oposição a quem ‘chega de fora’.

A possibilidade de dialogar com esses trabalhadores e trabalhadoras e identificar os seus saberes nos impeliu a repensar a formação humana e a práxis produtiva. Esperamos ter conseguido desvelar não só os saberes, mas as práticas, relações, novas concepções de mundo e fragilidades permeadas pela produção associada da vida e incitar reflexões aos leitores deste artigo. Ressignificar esses saberes implica afirmar que o educar não se esgota na sala de aula, mas pode se efetivar através do trabalho associado e autogestionário, princípio educativo que é.

## Referências

AZEREDO, Eloisa R. de. **A associação comunitária e de micro produtores rurais de São Pedro de Joselândia**: um estudo sobre trabalho e produção de saberes. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BRANDÃO, Carlos R.; LEAL, Alessandra. Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir. **Revista da ANPEGE** [on line], v. 8, n. 9, p. 73-91, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/issue/view/17>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. São Paulo: Vozes, 1998.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1987. (2 volumes).

DIEGUES, Antonio C.; ARRUDA, Rinaldo S. V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-69.

GUERINO, Mariana de F. **O movimento dos saberes na produção da vida na Comunidade Quilombola Campina de Pedra**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1982. (Livro 1, v. 1).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, Camila E. P. **A produção associada em Capão Verde**: entre bananas, saberes e utopias. Universidade Federal de Mato Grosso. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SANTOS, Lirian K. dos. **Trabalho, produção associada e produção de saberes na Comunidade Tradicional do Imbê - MT**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho com o princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SCHULTS, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da classe operária inglesa**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Volume 1).

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, maio/ago. p. 116-122, 2006. Disponível em: <<http://www.unisinos.br>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Economia popular e cultura do trabalho. Pedagogia(s) da produção associada. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 69-94, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2008\\_01/Lia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Lia.pdf)>. Acesso em: 4 fev. 2014.

Recebimento em: 17/02/2014.

Aceite em: 17/03/2014.





# Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas: problematizando a escassa pesquisa e mapeando a situação

## Rural education in Alagoas: questioning the scarce research and mapping the situation

Georgia Sobreira dos Santos CÊA<sup>1</sup>

Camila Ferreira da SILVA<sup>2</sup>

Edilma José da SILVA<sup>3</sup>

### Resumo

O artigo objetiva discutir a realidade educacional do campo em Alagoas. Foram levantadas teses e dissertações na base da CAPES, que trataram da relação educação do campo e desenvolvimento econômico, e coletados dados relativos à existência de escolas nos assentamentos rurais de Alagoas e/ou nas proximidades dos mesmos. A revisão de literatura revelou que, apesar da importância atribuída à relação entre educação e desenvolvimento dos assentamentos, estudos sobre a realidade alagoana são escassos. Os dados coletados indicam que o acesso à educação formal ainda é um problema social para os assentamentos alagoanos, especialmente na região do sertão.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Desenvolvimento Econômico. Realidade Alagoana.

### Abstract

This article discusses the educational reality of the field in Alagoas. Theses and dissertations have been searched on the basis of CAPES that have dealt with the relationship between education and economic development of the field and collected data on the existence of schools in the rural settlements of Alagoas and / or in the vicinity of them. The literature review revealed that, despite the importance attached to the relationship between education and development of settlements, studies about the reality of the Alagoas are scarce. It is necessary to know this reality because access to formal education is still a problem for Alagoas settlements, especially in the backwoods region.

**Keywords:** Rural Education. Economic Development. Reality of Alagoas.

1 Doutora em Educação: História, Política e Sociedade (PUC-SP); professora do PPGE da Universidade Federal de Alagoas; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE). Endereço institucional: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária – Maceió – AL, CEP: 57072-900. E-mail: <gecea.uol.com.br>.

2 Mestre em Educação (UFAL); professora da Universidade Federal de Alagoas; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE). E-mail: <ferreira.camilasilva@gmail.com>.

3 Mestranda em Geografia (UFS). E-mail: <edilma.geoufal@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 615-636	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

Apesar do crescimento de iniciativas governamentais voltadas para a educação do campo<sup>4</sup> nas últimas décadas, a mesma ainda tem ocupado lugar marginal nas políticas públicas educacionais do Brasil<sup>5</sup>:

No que se refere ao contexto educacional, observamos a continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar, e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação<sup>6</sup> [...]. (VENDRAMINI, 2007, p. 122-123).

Reiterando esse contexto, Munarim (2011, p. 53) assevera que:

De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório

- 
- 4 Segundo Souza (2008, p. 1096), “O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar”. No âmbito da educação escolar, merecem destaque as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Parecer CNE/CEB n° 36/2001 e pela Resolução CNE/CEB n° 1/2002, e as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, instituídos pela Resolução CNE/CEB n° 2/2008. Em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – atualmente SECADI, incorporando o tema da inclusão), que possui uma Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-raciais. Além das práticas ligadas à educação escolar, inúmeros projetos tomam a educação do campo como objeto, podendo ser citados os seguintes: Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciado em 1998; Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra, criado em 2005; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), iniciado em 2007; destinação de edital específico para materiais didáticos voltados para a educação do campo no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2012. Essas e outras ações passaram a integrar o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado em 2012 e coordenado pela SECADI.
- 5 Sobre características de políticas públicas para a educação do campo em anos recentes consultar Nascimento (2009) e Souza (2008).
- 6 “De fato, a se tomar por referência esse PNE [2001-2011], por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 53).

ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado.

Tal situação conflita com o fato de que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil é significativamente mais alta na zona rural do que na urbana, conforme indicam recentes indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre 2001 e 2011, verifica-se a seguinte variação na taxa de analfabetismo das populações rurais: enquanto nas cidades a taxa passa de 9,5% em 2001 para 6,5% em 2011, na zona rural, mesmo havendo decréscimo – de 28,7%, em 2001, para 21,2% em 2011 –, o percentual desta região ultrapassa em três vezes o índice da zona urbana (IBGE, 2012).

As experiências educativas que ocorrem em assentamentos rurais brasileiros, protagonizadas pelos movimentos sociais – com ou sem apoio governamental –, se configuram como tentativas de superar este quadro. É exatamente a partir de uma realidade rural totalmente adversa – ciclo da pobreza, má qualidade de vida, falta de escolas, etc. – que algumas práticas educacionais inovadoras vêm surgindo no seio da luta pela terra, orientadas pela:

[...] defesa de uma educação do campo [que] tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Em nível nacional, há uma considerável produção acadêmica relatando tais experiências<sup>7</sup>. Contudo, o desenvolvimento de estudos sobre a realidade da

---

7 Boa parte destas publicações diz respeito às experiências desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que ocorre por uma questão histórica, pelo fato de este movimento se constituir – desde sua gênese – num movimento social contestador que ultrapassa a repercussão nacional, incidindo também no aumento do interesse acadêmico sobre educação do campo (DAMASCENO; BESERRA, 2004). Alguns estudos sobre educação do campo e/no MST podem ser destacados, como os trabalhos de Caldart (2001), Souza (2008), Vendramini (2002, 2007), entre outros. Ao analisar a produção de teses e dissertações sobre educação no MST, Souza (2007) indica que muitas delas destacam o papel indutor de políticas oficiais para a educação do campo exercido por este movimento.

educação do campo em Alagoas – ligada ou não aos movimentos sociais – não acompanha essa incidência. Este é um fato significativo, visto que o estado em questão, em termos educacionais, expressa uma “[...] situação caótica” (ALAGOAS, 2009b, p. 7), além de ser caracteristicamente marcado por uma história ligada ao neocoronelismo<sup>8</sup> dos latifundiários e ao subjugo econômico e político dos povos do campo.

A educação do campo, no Plano Estadual de Educação de Alagoas (2006-2015), figura como uma das prioridades: “É no meio rural [...] onde se encontram os maiores bolsões de pobreza e miséria colocando Alagoas entre as unidades da federação com um dos piores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)” (ALAGOAS, 2006, p. 63). Há, por conseguinte, uma contradição entre a importância da educação do campo, no âmbito da retórica, e sua negação no âmbito das práticas e das análises sobre a realidade alagoana, o que revela a predominância de um ideário de desenvolvimento relacionado às grandes metrópoles.

Que ideias e argumentos predominam em estudos sobre educação do campo e desenvolvimento econômico e que aspectos dessa relação podem ser destacados na realidade alagoana? Essa questão motiva as reflexões apontadas neste artigo<sup>9</sup>, o qual se orienta por uma perspectiva analítica qualitativa, tendo como fontes produções acadêmicas (estudo bibliográfico) e dados sobre assentamentos rurais alagoanos referentes à educação (análise de questionários)<sup>10</sup>.

O objetivo deste artigo é apresentar as principais ideias sobre educação do campo e desenvolvimento econômico – categorias centrais do estudo – presentes em produções acadêmicas desenvolvidas em programas de pós-graduação<sup>11</sup>, relacionando-as com

8 “[...] da mesma maneira que o coronelismo da ‘enxada e do voto’ tinha na sua forma de arreigamento de voto a manutenção do poder e o controle das massas nas áreas rurais e pobres do Nordeste, nas sociedades urbanas modernas, o coronelismo ocorre através da utilização de máquinas políticas estruturadas para a manutenção dos interesses instituídos” (CALDAS, 1995, p. 05 apud. LIMA, 2001, p. 05, grifo do autor).

9 Este artigo apresenta elementos resultantes da pesquisa “Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Alagoas – potencialidades econômicas e socioeducativas dos assentamentos da reforma agrária”, coordenada pelo professor Ciro de Oliveira Bezerra (UFAL), no período de 2010 a 2013, e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

10 A aplicação de questionários em 147 assentamentos rurais de Alagoas foi um dos procedimentos da pesquisa citada na nota anterior.

11 Damasceno e Beserra (2004) mapearam o estado da arte do conhecimento produzido na área da educação rural no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, tendo por base diferentes veículos de divulgação (dissertações e teses, artigos de periódicos, trabalhos em eventos e livros). Diferentemente dessa abordagem, as análises apresentadas no artigo em questão tratam de um recorte específico (desenvolvimento econômico e educação do campo em Alagoas), o qual, embora se aproprie das evidências do significativo estudo das autoras, com ele não se confunde.

aspectos dessa relação identificados a partir da análise da realidade do campo em Alagoas. São essas ideias e esses aspectos que constituirão o conteúdo deste artigo.

Dois momentos sintetizam, pois, o movimento deste texto: no primeiro buscou-se evidenciar os marcos conceituais e argumentativos de alguns trabalhos que se propõem enveredar pela discussão acerca da relação entre educação do campo e desenvolvimento econômico; no segundo momento, esta relação ganha materialidade no contexto alagoano, por meio de um mapeamento das instituições escolares presentes nos assentamentos do estado.

## Educação do campo e desenvolvimento econômico: ideias e argumentos

A partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a chave de pesquisa *educação do campo e desenvolvimento econômico*, realizado em 2011, foram identificadas 16 produções e selecionadas quatro dissertações para análise (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003), visto que estas atenderam ao requisito de abordarem mais estritamente as duas categorias centrais da pesquisa.

As dissertações selecionadas foram defendidas entre 2003 e 2008; todas trataram de assentamentos rurais, sendo que duas delas investigaram assentamentos localizados no estado do Paraná, uma retratou um assentamento baiano e a última um assentamento do Piauí; duas foram defendidas em programas de pós-graduação de universidades estaduais e duas em programas de universidades federais.

Os estudos analisados aliam, significativamente, as alternativas econômicas para o desenvolvimento dos assentamentos com as práticas educacionais.

A educação escolar<sup>12</sup>, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação não formal são elencadas como significativas alternativas educacionais nos assentamentos rurais, sendo constantemente associadas às possibilidades de desenvolvimento econômico local. Araújo (2005, p. 33), destacando a educação escolar, afirma que esta é uma “[...] categoria fundante para o desenvolvimento e o aumento do nível do bem-estar tanto da população rural como urbana [...]”, especialmente quando os sujeitos envolvidos nos processos educativos são os jovens

---

12 A educação escolar sistematizada é, na maioria das vezes, disponibilizada para os assentados através de escolas da rede pública. Contudo, as discrepâncias entre a dinâmica e o currículo destas escolas e a realidade dos assentamentos, além da marginalização com a qual são tratados crianças, jovens e adultos assentados, constituem problemáticas na efetivação desta educação. Uma das expressões dessas discrepâncias é a tensão entre educação escolar e educação popular, conforme indicam os estudos de Damasceno e Beserra (2004) e Souza (2007).

e adultos. Alano (2008) enfatiza a importância dos conhecimentos construídos no cotidiano da vida dos assentados, decorrentes de práticas de educação não formal. Assim, as realidades investigadas nesses estudos indicam que:

A agregação de valores novos não substitui a cultura e o saber local que as pessoas mais enraizadas no processo de agricultura familiar dominam, contudo, para um desenvolvimento sustentável, faz-se necessária a inserção, principalmente dos jovens e adultos, no mundo do conhecimento e da educação, por isso quando se pensa na organização do trabalho pedagógico visando à educação de jovens e adultos, deve-se englobar conhecimentos da educação geral, formação inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços pertinentes a realidade desta comunidade. (ALANO, 2008, p. 78).

Nessa direção é que entre os conhecimentos mais valorizados pelas populações dos assentamentos estão aqueles voltados para as especificidades técnicas da produção econômica no campo. Alano (2008) cita a importância da formação para o trabalho e do saber especializado e Ramos (2008) chama a atenção para uma formação que leve em consideração os conhecimentos técnicos.

Essa formação orientada pelo trabalho, entretanto, não se reduz a ele. Alano (2008) e Ramos (2008) ressaltam a preocupação dos assentados com a oferta de uma formação integral do assentado. Com base em Leff (2001 apud RAMOS, 2008), é destacada a ideia de que a formação nos assentamentos deve ir além da técnica pela técnica, sendo preciso:

[...] formar uma consciência ecológica para transformar o conhecimento, incorporando o saber ambiental no sistema educacional e qualificar a mão-de-obra com utilização de tecnologias inovadoras e recursos humanos capazes de orientar e executar eficientemente as políticas públicas. (RAMOS, 2008, p. 33).

O destaque para a formação integral dos assentados é reforçado pelo fato da formação politizar um componente da vida no campo dos sujeitos envolvidos na luta pela terra (ALANO, 2008; RAMOS, 2008; VIANA, 2003).

Nos estudos analisados, a formação política aparece associada a outras categorias, como: transformação social, educação libertadora, participação popular e políticas sociais. No conjunto, as articulações entre estas categorias são

condizentes com princípios defendidos pelos movimentos sociais ligados à luta pela terra, uma vez que a formação política dos mesmos faz parte do dia-a-dia dos assentados, desde a infância.<sup>13</sup>

Em função da íntima relação entre educação técnica e educação política – constitutivas da perspectiva de uma formação integral articulada à realidade histórica das populações camponesas –, os estudos destacam a importância dada pelos assentamentos a temas como desenvolvimento rural sustentável (ALANO, 2008; RAMOS, 2008), cooperação (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; VIANA, 2003), agricultura familiar (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005), empreendedorismo (ALANO, 2008) e agroecologia (ALANO, 2008; RAMOS, 2008). Apesar de os estudos atribuírem ênfases diferentes a estes aspectos, é possível identificar que as relações entre educação do campo e desenvolvimento econômico estão sempre mediadas por outras categorias, indicativas da busca pela criação e pelo desenvolvimento de formas autônomas de sobrevivência dos camponeses, na direção da legitimação de suas necessidades econômicas e de seus objetivos políticos.

Tais necessidades e ideias se coadunam com algumas práticas desenvolvidas em assentamentos que foram abordadas nos estudos analisados, merecendo destaque o tema do cooperativismo (ALANO, 2008; VIANA, 2003), articulado a ideias de coletividade, cidadania e solidariedade. São experiências desta natureza que conseguem explicitar, por um lado, as possibilidades de os assentamentos se fortalecerem econômica e politicamente e, por outro, os limites das articulações entre educação do campo e desenvolvimento econômico, em função das distintas realidades locais e regionais.

Em termos gerais, desenvolvimento econômico pode ser entendido como “Crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto per capita) acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia” (SANDRONI, 1999, p. 169). Entretanto, pelo caráter político que cerca a ação dos movimentos sociais do campo (MSC), as perspectivas de melhoria das condições de vida camponesa orientam-se pela noção de desenvolvimento econômico sustentável<sup>14</sup>, cuja essência articula, de

---

13 No MST, por exemplo, essa formação política é compreendida como uma necessidade para a afirmação da identidade dos integrantes do movimento desde a infância. Assim, “Sem Terrinha” – designação das crianças que participam do MST – deve ser registrado como “[...] um nome próprio a ser herdado e honrado” (CALDART, 2001, p. 212).

14 Nos trabalhos analisados, a noção de desenvolvimento sustentável é assumida como consenso, sem indicação de sua problematização. Nos termos indicados por Caldart et al. (2012, p. 209-210, grifos dos autores), tal noção expressa um consenso tenso e transitório que busca “[...] a saída para os impasses atuais deste sistema de produção de mercadorias [...]. É o desenvolvimentismo modernizador dos ‘de fora’ (donos do capital ou, às vezes, o próprio Estado), guiados pela fórmula sagrada da modernidade (prehe da colonialidade do poder), que vai sacramentar o seu destino”.

forma indissociável, questões ligadas à produção da vida material, preservação da natureza e necessidades coletivas (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008).

Convém ressaltar que as perspectivas de superação das mazelas sociais são apresentadas, nos estudos analisados, distantes da crença em uma imediata e mecânica relação entre práticas econômicas e práticas educativas; sobretudo, a alteração das condições de vida dos assentamentos está ligada à ideia de que o desenvolvimento econômico não precisa, necessariamente, estar exclusivamente atrelado aos interesses mercadológicos. Nesse aspecto, pode-se destacar a compreensão de que a educação, para os assentamentos investigados nos estudos analisados, é componente de um processo amplo de contestação social e de luta pela terra (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003).

Estes estudos, além de lançarem luz sobre a complexa relação entre formação humana e economia (entendida como campo das expressões e formas assumidas pelo trabalho em diferentes tempos e lugares), permitiram compreender ainda mais o sentido da expressão educação *do campo*, em contraposição à ideia de educação rural: só a primeira expressão permite – e exige – abranger distintas dimensões da realidade desse espaço geopolítico, considerando interesses ideológicos, políticos, econômicos e sociais em jogo, envolvendo os sujeitos históricos que ali vivem. Dessa forma, as experiências educativas dos assentamentos investigadas por Alano (2008), Araújo (2005), Ramos (2008) e Viana (2003) corroboram a compreensão da expressão *educação do campo* como desiderato da dignidade da vida camponesa,

[...] como prática social ainda em processo de constituição histórica [...]. Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do Campo* não é *para* nem apenas *com*, mas *sim, dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. (CALDART et al., 2012, p. 263, grifos do autor).

Por fim, para o que interessa neste artigo, convém destacar que os estudos de Alano (2008), Araújo (2005), Ramos (2008) e Viana (2003), ao investigarem práticas de assentamentos localizados em diferentes estados do país, foram capazes de mostrar o caráter histórico da educação do campo: esta, longe de ser um monolítico teórico e empírico, assume diferentes feições e dimensões, dependendo do grau de organização das populações camponesas e do nível de luta e de enfrentamento político das forças locais. Como elemento inquestionável, entretanto, está a compreensão da educação como componente importante para a organização da luta e da vida dos povos do campo. É a partir desta compreensão que a educação do campo em Alagoas será abordada a seguir.



## Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas: mapeando a situação

No levantamento de teses e dissertações sobre educação do campo e desenvolvimento econômico, nenhuma produção tratava da realidade alagoana, mesmo depois de se tentar alargar a chave de busca (educação do campo, apenas). Este fato provoca a necessidade de se problematizar a escassa pesquisa sobre a realidade do estado de Alagoas, em função de algumas especificidades econômicas, sociais e políticas que marcam tal realidade.

Segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Alagoas é o 25º (antepenúltimo) estado no *ranking* do PIB (Produto Interno Bruto) per capita dos estados brasileiros – à frente apenas de Maranhão e Piauí – e possui a pior taxa de extrema pobreza do país (21,3% da população)<sup>15</sup>. Urani (2005, p. 2) assim sintetiza a situação de Alagoas:

Boa parte deste fenômeno se deve à pífia performance econômica dos últimos anos. Mas não apenas: o Estado tem ficado para trás tanto em termos de capital humano quanto de infraestrutura – o que compromete seriamente as chances de reversão deste quadro no futuro. Os indicadores educacionais são desastrosos e têm melhorado num ritmo muito mais lento que no resto do Brasil, não apenas para jovens e adultos, mas também para crianças. Praticamente o mesmo pode ser dito no que diz respeito às telecomunicações e ao saneamento básico. Seu mercado de trabalho, por fim, resulta ser extremamente desestruturado e vulnerável a choques de todos os tipos.

Esse panorama está intimamente ligado ao fato de que, em Alagoas, a grande concentração de terra, riqueza e poder se combina com a prevalência de relações marcadas pelo *mandonismo* e pelo *coronelismo* (SOUZA, 2004). Este tipo de relação social enraizada em Alagoas tem como um dos pilares de sustentação traços de uma cultura política caracterizada pelos seguintes aspectos: frágil organização popular, uso demagógico das mazelas sociais por boa parte dos representantes políticos e baixo nível de conhecimento da

---

15 Dados disponíveis em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

população. Em tal contexto, prevalece a pequena política<sup>16</sup>, em detrimento do enfrentamento de questões estruturais e da legitimidade dos embates entre as classes sociais em disputa.

Apesar da longa história de luta dos movimentos sociais do campo radicados em Alagoas, reeditam-se limites de diversas ordens: políticas agrícolas excludentes, negação de direitos e liberdades políticas, repressão, fome, desemprego, migração do campo para a cidade. A democracia nas relações sociais se mantém no limite da formalidade: se *oferece* ao povo o *direito* do voto, se *concede* a posse da terra (no caso das famílias assentadas), por exemplo, como oportunidades desses sujeitos serem denominados *cidadãos*. Mas os mesmos permanecem à margem das condições mínimas de existência, revelando os limites da democracia e cidadania anunciadas.

Dos 102 municípios alagoanos, em 41 deles há assentamentos rurais, num total de 153 assentamentos, registrados em 2011, segundo informações prestadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-AL). Além disso, inúmeras terras permanecem ocupadas, em situações de extrema tensão social, que se refletem no fato de que em 2009, por exemplo,

[...] o governo de Alagoas ampliou a sua condição de campeão da violência, tendo despejado 700 famílias [...] quando em 2008 o estado já havia expulsado a elevada quantidade de 447 famílias camponesas. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2010, p. 1).

Recentemente, Alagoas volta a ganhar destaque no balanço da Comissão Pastoral da Terra – desta vez intitulado *Balanço da anti-Reforma Agrária em 2012* – no âmbito da perpetuação dos conflitos entre os movimentos sociais da terra e o Estado:

Junto ao agronegócio, os grandes projetos de desenvolvimento têm sido um dos principais protagonistas dos conflitos agrários nos últimos anos na região. Em 2012 este cenário não só permaneceu, como avançou de forma ainda mais violenta e intensa. Os Governos Federal e Estaduais continuam com a obsessão pela implantação de grandes empreendimentos, sem qualquer salvaguarda social e ambiental, o que tem

16 “Gramsci dizia que existe a ‘grande política’, aquela que põe em questão as estruturas de uma sociedade, e a ‘pequena política’, que se limita a administrar o existente” (COUTINHO, 2005, p. 1, grifos do autor).

levado as populações tradicionais e camponeses a retomar os seus originais métodos de protesto e de resistência. São exemplos claros dessa continuidade ou da geração de novos conflitos: o Projeto de Irrigação da Chapada do Apodi, no Rio Grande do Norte; a Transposição do Rio São Francisco, a Transnordestina e o Porto de Suape, em Pernambuco; os grandes projetos de mineração em áreas de assentamento, na Paraíba; *o monocultivo da cana na zona da mata de PE e de Alagoas*. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2013, p. 1, grifos nossos).

A identidade de interesses e as articulações entre o poder político alagoano e os grandes proprietários de terra, especialmente aqueles ligados à produção de cana-de-açúcar<sup>17</sup>, reproduzem uma marca histórica de formação de latifúndios em Alagoas que, infelizmente, ainda não é coisa do passado:

[...] as oligarquias municipais são representadas por meia dúzia de famílias enriquecidas na lavoura e que economicamente eram os produtores da riqueza; politicamente eram os grandes eleitores; socialmente era a aristocracia faustosa que a monarquia honrava em baronatos e viscondados. (CRAVEIRO COSTA, 1931, p. 28 apud SOUZA, 2001, p. 38).

Entre os indicativos sociais constitutivos desse contexto está o expressivo índice de analfabetismo de 24,6% (IBGE, 2010), sem considerar o analfabetismo funcional, o que coloca Alagoas na última colocação no país neste indicativo social.

As características econômicas, políticas e sociais de Alagoas, brevemente apresentadas, guiaram o mapeamento das experiências educativas que ocorrem nos assentamentos alagoanos, a partir de levantamento de dados junto a instituições oficiais (especialmente, INCRA e IBGE) e aos movimentos sociais do campo, bem como de informações sobre a realidade econômica das

---

17 Em janeiro de 2013 estavam em atividade 23 unidades industriais do setor sucroalcooleiro em Alagoas (informação disponível em: <<http://www.sindicucar-al.com.br/>>). No Nordeste brasileiro, Alagoas é o estado que registra maior extensão de terras cultivadas no setor, além de ser o maior produtor de cana-de-açúcar. Considerando os maiores produtores de cana do país, Alagoas ocupa a sexta colocação, sendo responsável por 5,26% da produção nacional, ficando atrás de São Paulo (51,82%), Goiás (8,69%), Minas Gerais (8,46%), Paraná (7,13%) e Mato Grosso do Sul (6,50%) (PORTAL BRASIL, 2012).

microrregiões de Alagoas (levantadas em materiais da Secretaria do Estado do Planejamento e do Orçamento).

Uma pesquisa de campo, realizada nos anos de 2009 e 2010, (envolvendo 147 dos 153 assentamentos existentes no estado) complementa o levantamento de dados citado anteriormente. O instrumento utilizado na pesquisa – questionário semiestruturado – foi aplicado *in locu* junto a representantes de associações dos assentamentos, de modo a levantar características gerais desses espaços. Para tal, foram consideradas as seguintes informações: tempo de existência dos assentamentos; tamanho dos lotes; número de residências; existência de escolas no assentamento e nas proximidades; existência de transporte escolar, serviços de saúde e espaços de lazer e/ou culturais. Os elementos relacionados à existência de escolas nos assentamentos e/ou em suas proximidades ganham destaque neste artigo<sup>18</sup>.

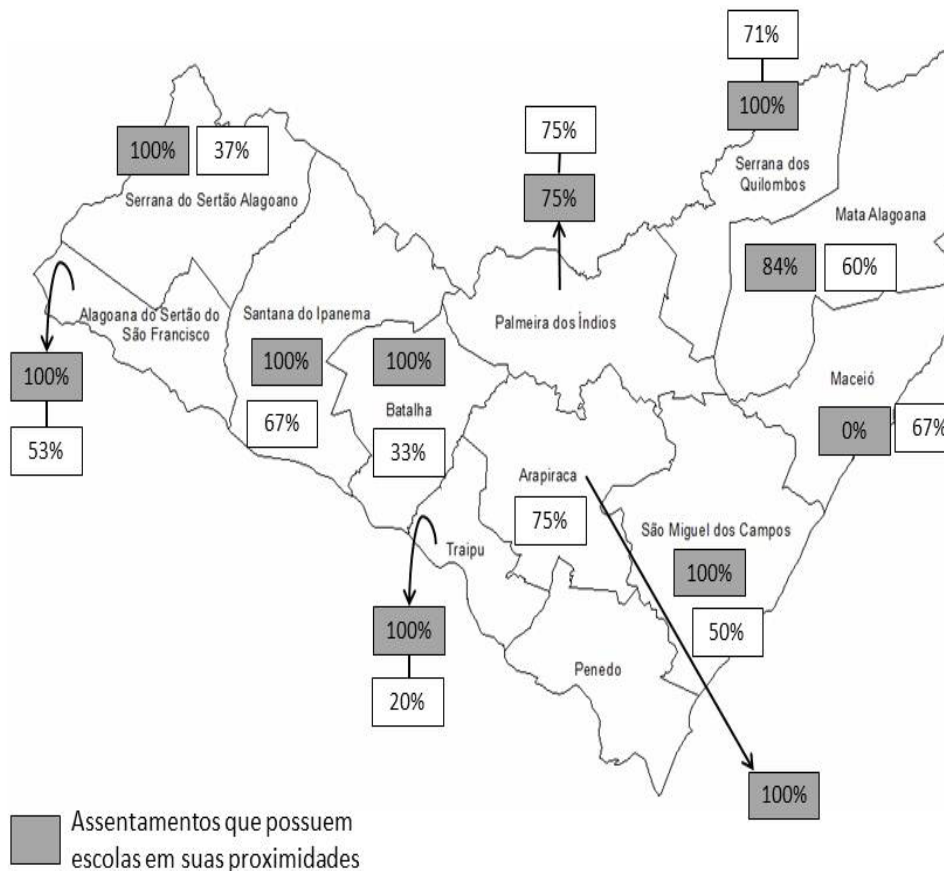
A figura 1, que apresenta os percentuais de assentamentos com escolas em suas proximidades e de assentamentos com escolas em seus territórios, permite identificar uma distribuição desigual de escolas nos assentamentos, considerando as microrregiões<sup>19</sup> de Alagoas.

---

18 Os dados referentes a essas variáveis receberam tratamento estatístico com subsídio do *software* SPSS: “O *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) é um software para análise estatística de dados, em um ambiente amigável, utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativas” (GUIMARÃES, 200–?).

19 Microrregiões apresentadas na página eletrônica do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE-AL). Informação disponível em: <<http://extra.al.sebrae.com.br/mapadeatuacao/>>. Acesso em: abril de 2014.

**Figura 1 – Presença/Ausência de escolas nos assentamentos e/ou em suas proximidades:  
 panorama das microrregiões alagoanas**



Fonte: Dados da pesquisa informados nos questionários semiestruturados respondidos por representantes de 147 assentamentos alagoanos no ano de 2009.

Nota 1: O cálculo de assentamentos com escolas em suas proximidades considerou os assentamentos que informaram não haver escolas em seus territórios. O cálculo destas, por sua vez, desconsiderou a informação sobre escolas nas proximidades.

Nas microrregiões Litoral Norte, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Serrana dos Quilombos existem escolas entre 84% e 71% dos assentamentos ali localizados.

Nas microrregiões Santana do Ipanema, Mata Alagoana, Sertão do São Francisco e São Miguel dos Campos, existem escolas entre 67% e 50% dos assentamentos.

Até aqui, temos um conjunto de nove microrregiões com escolas em pelo menos metade dos assentamentos nelas existentes: Alagoana do Sertão do São Francisco, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Arapiraca, São Miguel dos Campos, Serrana dos Quilombos, Mata Alagoana, Litoral Norte Alagoano e Maceió. Destaca-se o fato de que em nenhuma microrregião há escolas em todos os assentamentos rurais.

A situação se torna ainda mais crítica nas microrregiões Serrana do Sertão Alagoano, Batalha e Traipu, nas quais há uma variação entre 37% e 20% de existência de escolas em assentamentos. Exclui-se deste quadro a microrregião de Penedo, por não existirem ali assentamentos rurais.

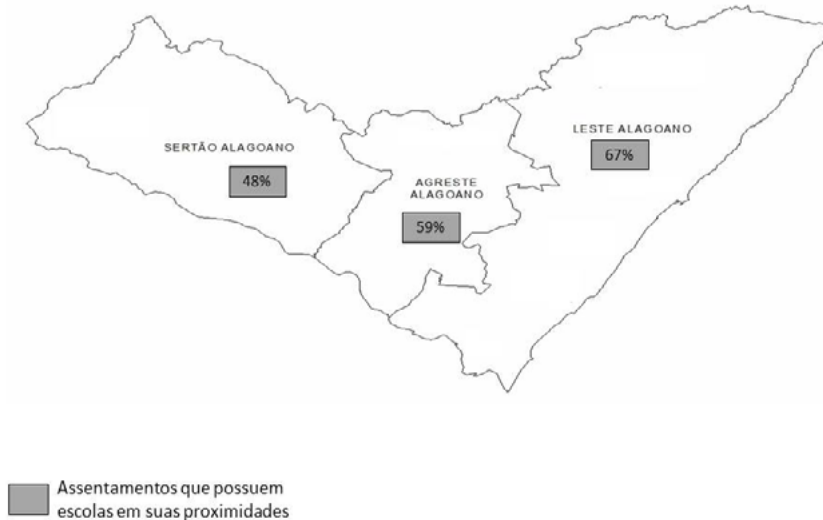
Verifica-se, ainda, que, em 11 microrregiões do estado de Alagoas – excetuando-se Penedo e Maceió – os assentamentos possuem escolas nas proximidades. Nas microrregiões de Palmeira dos Índios, Litoral Norte Alagoano, Maceió e Mata Alagoana existem assentamentos sem escolas e sem escolas nas proximidades. A constatação de que apenas sete assentamentos (de um total de 147) não têm escolas no seu território e nem nas suas proximidades, se tomada isoladamente, poderia amenizar o quadro em todo o estado. Entretanto, considerando-se os precários dados educacionais do estado de Alagoas e a dificuldade de locomoção das populações rurais para chegar às escolas existentes, pode-se vislumbrar a restrição que a população do campo sofre para ter acesso aos serviços educacionais e, desta forma, garantir a escolarização de crianças, jovens e adultos. Nas microrregiões de Palmeira dos Índios, Litoral Norte Alagoano, Maceió e Mata Alagoana encontram-se os casos mais graves de dificuldade de acesso, indicando a possibilidade de falta de oportunidades de escolarização formal para muitos moradores da região rural.

Considerando que a escolarização pode representar uma significativa contribuição para a atuação técnica e política dos povos do campo, na direção do fortalecimento do desenvolvimento econômico e das alternativas de sobrevivência de assentamentos (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003), os dados apresentados até aqui indicam a dimensão do desafio colocado para a educação dos alagoanos que vivem em áreas rurais.

Além dessas evidências, o estudo encontrou uma disparidade significativa entre a situação das microrregiões. Na microrregião de Maceió, não há escolas em nenhum dos três assentamentos ali localizados e em um deles não há escolas nem nas proximidades. Por outro lado, na microrregião do Litoral Norte, 84% dos assentamentos têm escolas em seus territórios; dos 16% que não possuem escolas, 92% deles dispõem de escolas nas proximidades. Embora possa ser explicada, conforme se destacará no item seguinte deste artigo, essa disparidade não indica que haja grandes áreas do estado de Alagoas expressivamente mais privilegiadas do que outras quanto ao acesso dos povos do campo a instituições escolares.

A questão ganha mais clareza quando agrupamos as microrregiões por mesorregiões<sup>20</sup> alagoanas, conforme se observa na Figura 2:

**Figura 2 – Escolas nas proximidades dos assentamentos alagoanos por mesorregiões<sup>21</sup>**



Fonte: Dados da pesquisa informados nos questionários semiestruturados respondidos por representantes de 147 assentamentos alagoanos no ano de 2009.

Os dados por mesorregião reiteram a grande fragilidade social do campo no que se refere às possibilidades de acesso à educação formal nos assentamentos. Fazendo uma comparação entre as mesorregiões do estado, considerando informações de assentamentos que não têm escolas em seus territórios, conforme a Figura 2, observa-se uma significativa disparidade na distribuição de instituições escolares, principalmente quando se trata dos assentamentos localizados na mesorregião do Sertão Alagoano, pois não há escolas na proximidade em 48% dos assentamentos ali localizados. Embora maiores, os índices do Agreste Alagoano (59%) e do Leste Alagoano (67%) são também preocupantes. Deduz-se, daí, a grande dificuldade de acesso das crianças à escolarização formal, visto a necessidade de transporte para deslocamento até o ambiente escolar. Pergher (2012) destaca o precário atendimento

20 Idem, nota 16.

21 *Sertão alagoano*: Sertão do São Francisco, Batalha, Santana do Ipanema e Serrana do Sertão Alagoano; *Agreste alagoano*: Arapiraca, Palmeira dos Índios e Traipu; *Leste alagoano*: Litoral Norte Alagoano, Maceió, Mata Alagoana, Penedo, São Miguel dos Campos e Serrana dos Quilombos.

à demanda de transporte escolar em Alagoas, especialmente nas regiões rurais. Nas visitas aos 147 assentamentos considerados na pesquisa, foi possível presenciar, especialmente no Sertão Alagoano, a dura realidade de locomoção na região.

Tal situação se relaciona aos motivos que podem levar o sertanejo a migrar para outros lugares do estado, e mesmo do país, em busca de melhores condições de vida, incluindo a possibilidade de escolarização de crianças e jovens, especialmente (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003). O abandonodestes últimos da vida no campo – situação tão alarmante nos assentamentos, conforme relatos de integrantes dos movimentos sociais do campo que prestaram informações para a pesquisa – pode também estar relacionado com a precariedade de oferta escolar naqueles espaços.

Dados referentes ao Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios alagoanos do ano de 2009, levantados junto à Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento (ALAGOAS, 2009a), possibilitaram uma análise relevante para a pesquisa, especialmente quando a ocorrência de escolas nos assentamentos por microrregiões foi relacionada com o desenvolvimento econômico dessas microrregiões, tendo o PIB como referência. Para facilitar a visualização dessa relação apresentamos a Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 – Distribuição e classificação de escolas nos assentamentos e do PIB, por microrregião**

Microrregiões	Classificação do PIB 2009*	Classificação por nº de escolas	% de assentamentos com escolas
Litoral Norte Alagoano	11º	1º	84
Arapiraca	3º	2º	75
Palmeira dos Índios	7º	3º	75
Serrana dos Quilombos	6º	4º	71
Santana do Ipanema	9º	5º	67
Mata Alagoana	4º	6º	60
Sertão São Francisco	5º	7º	53
São Miguel dos Campos	2º	8º	50
Serrana Sertão Alagoano	12º	9º	37
Batalha	10º	10º	33
Traipu	13º	11º	20
Maceió	1º	12º	0

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados disponíveis em Alagoas (2009).

\* Penedo ocupa a 8ª colocação na classificação dos municípios alagoanos por PIB, mas esta microrregião não foi aqui considerada pelo fato de nela não existirem assentamentos rurais.



Essas informações possibilitam analisar mais profundamente os dados da pesquisa. Elas mostram que a microrregião de Maceió se encontra em 1º lugar no PIB dos municípios em 2009; em contrapartida, encontra-se em 12ª posição na ocorrência de escolas nos assentamentos, ou seja, última posição. Já a microrregião do Litoral Norte está classificada em 11º lugar no PIB dos municípios – ficando acima apenas de Serrana do Sertão Alagoano e Traipu – e, por outro lado, encontra-se na 1ª posição na ocorrência de escolas nos assentamentos. Diante desse quadro, algumas indagações podem ser formuladas: por que há uma relação inversa entre desenvolvimento econômico – tendo o PIB como referência – e existência de escolas nos assentamentos? Por que a microrregião de Maceió, que ocupa a liderança do desenvolvimento econômico de Alagoas, é aquela em que inexistem escolas nos assentamentos? Por que a microrregião do Litoral Norte, que ocupa a liderança na oferta educacional nos assentamentos, ocupa as últimas colocações no desenvolvimento econômico das microrregiões do estado?

Inicialmente, observou-se que as duas microrregiões fazem parte da mesma mesorregião (Leste Alagoano), evidenciando uma disparidade intrarregional no que tange ao nível de desenvolvimento tanto econômico quanto educacional. Caberia a suposição de que os assentamentos da microrregião de Maceió, por estarem localizados próximos à capital, teriam a facilidade de ter acesso a escolas, visto o elevado grau de urbanização, o que ocasiona uma maior e melhor distribuição de serviços educativos à população, sendo desnecessário, portanto, investir em escolas para esses sujeitos. Entretanto, um dos três assentamentos da microrregião não tem escola nem nas suas proximidades. Na microrregião do Litoral Norte a situação é um tanto diferente, pois, por ser uma região dependente da produção da cana-de-açúcar e da pesca artesanal, com desenvolvimento econômico mais tímido do que o das outras regiões, considerando-se o PIB, pode estar ocorrendo um maior investimento em educação para condicionar, assim, outra forma de desenvolvimento para a microrregião. Mas, também nesse caso, constata-se a existência de um assentamento desprovido de escola no seu território e nas suas redondezas. Em síntese, a questão educacional no campo em Alagoas é grave, independente do desenvolvimento econômico das regiões.

## Considerações finais

As pesquisas que tratam da educação do campo, entendendo sua íntima relação com o desenvolvimento econômico, acentuam o debate sobre as experiências significativas que vêm ocorrendo no Brasil. Dentro deste contexto, a realidade alagoana acaba suscitando problematizações acerca do lugar marginal que os povos do campo ocupam, no que diz respeito às políticas públicas – isto em âmbito federal e estadual – e também no quesito pesquisa.

As ideias e argumentos sobre a relação entre desenvolvimento econômico e educação do campo consideradas (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003), forneceram elementos para a compreensão desta relação na realidade alagoana, com destaque para dois aspectos: a) existência de escolas localizadas em assentamentos e/ou próximas deles; b) PIB como indicativo do desenvolvimento econômico das microrregiões de Alagoas. Nesse movimento, buscou-se enfrentar a problemática orientadora do estudo aqui apresentado.

A escassez de pesquisas nesta área no estado de Alagoas denota a falta de conhecimento sobre os assentamentos e assentados, além de todos os elementos que os cercam. Este desconhecimento e a credulidade geral das representações sociais negativas sobre os movimentos sociais do campo corroboram a perpetuação do ciclo de pobreza que marca a vida no campo, especialmente em Alagoas. Neste artigo, o destaque para a distribuição espacial da oferta de instituições escolares nos assentamentos e/ou nas proximidades indica a problemática do acesso da população camponesa à educação formal e revela, em parte, uma realidade até então desconhecida. A consideração da realidade econômica de Alagoas, em relação com a configuração da oferta escolar em assentamentos de todas as microrregiões do estado – com exceção de Penedo, por motivos já expostos –, indica a existência de disparidades entre municípios, considerando-se essas variáveis. Entretanto, nenhum dos 147 assentamentos alagoanos visitados vive perto de uma situação escolar digna, independente do nível de desenvolvimento das microrregiões onde estão localizados.

Decerto que o acesso à escolarização formal, por si só, não garante nem determina a melhoria das condições de vida, seja dos povos das áreas urbanas ou rurais. Além disso, no caso de escolas localizadas no campo, o risco da transposição do modelo de educação urbana é constante, contribuindo com o processo de negação da identidade camponesa, pela imposição de referenciais e objetivos estranhos à realidade do campo. Entretanto, não ter acesso à escolarização formal, para essas populações, é diminuir ainda mais as possibilidades de tomar o conhecimento socialmente construído como objeto de crítica e/ou como ferramenta de luta.

Nesse contexto, o papel da pesquisa, bem como da universidade brasileira frente a tal realidade, vem à tona. A articulação entre pesquisa *teórica* e pesquisa *militante* revela que estes tipos de pesquisa não são dois modelos distintos e se encontram entrelaçados no processo da pesquisa social (FLEURI, 2009).

Os dados revelados neste artigo expressam a grande problemática do contexto social do povo camponês e denunciam, ao mesmo tempo, o descaso e a falta de comprometimento do poder público para com os “[...] deserdados da terra e

forçados da fome”<sup>22</sup> que habitam a zona rural de Alagoas. Infelizmente, a questão educacional é apenas mais uma problemática daqueles que vivem da terra e que dedicam suas vidas à luta pelos direitos de morar e trabalhar dignamente.

## Referências

ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação. Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação. **Lei nº 6.757**, de 3 de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015, e dá outras providências. Palácio da República dos Palmares, Maceió – AL. Disponível em: <[http://www.cedu.ufal.br/documentos/PEE\\_AL-2006-2015.pdf](http://www.cedu.ufal.br/documentos/PEE_AL-2006-2015.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEE/AL**. Eixo 1 – Política Educacional para o Estado de Alagoas. Ação 1 – Política de Educação Básica para Alagoas: bases legais, políticas e pedagógicas, Alagoas, 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/programas-e-projetos/programas/geracao-saber/eixo-1-politica-educacional-para-o-estado-de-alagoas>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Produto Interno Bruto Municipal**. Maceió: SEPLAN, ano 5, n. 5, 2009a.

ALANO, E. R. C.. **Espaço rural e suas possibilidades empreendedoras: o Assentamento Nhundiaquara no Litoral Paranaense**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Agronomia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2008.109 f.

ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado da Bahia (UEBA), Salvador, 2005. 419 p.

CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016)>. Acesso em: 22 ago. 2011.

---

22 Uma das traduções possíveis de trechos do hino socialista *A Internacional*, escrito por Eugéne Pottier, em 1871, pouco tempo depois da derrota da Comuna de Paris (GIANNOTTI, 2001).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. CPT NE 2 faz balanço da reforma agrária em 2009. **Notícias da CPT NE 2**. 12 jan. 2010. Disponível em: <<http://cpt.org.br/?system=news&action=read&id=540&eid=126>>. Acesso em: 10 maio. 2010.

\_\_\_\_\_. CPT NE II divulga balanço da anti-Reforma Agrária em 2012. **Publicações da Comissão Pastoral da Terra Nordeste II**. Publicado em 4 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/3637-balan%C3%A7o-da-anti-reforma-agr%C3%A1ria-em-2013.html>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

COUTINHO, C. N. Falar em golpe é mistificação. **Jornal da UFRJ**, [Entrevista], v. 2, n. 7, p. 10-11, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/docs/jornal/2005-agosto-jornalUFRJ7.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

DAMASCENO, M. N; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

FLEURI, R. M. Conversidade: extensão universitária e movimentos sociais. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (Org.). **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GIANNOTTI, V. A origem do hino A internacional. **Home Page Piratininga**, publicado em abril de 2001. Disponível em: <http://www.piratininga.org.br/memoria/hino.html>. Acesso em: 24 mar. 2013.

GUIMARÃES, J. B. S. **Análise Estatística Utilizando o SPSS**: guia prático de comandos. Salvador, BA, 200-?. Disponível em: <<http://www.prograd.uff.br/estatistica/sites/default/files/Apostila-SPSS.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas 27. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas 29. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/pdf/educacao\\_pdf.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/educacao_pdf.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2013.

LIMA, M. É. O Nordeste: o desenvolvimento para além das oligarquias. CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande,

2001. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001, p. 1-24. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4852/1/NP10LIMA.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, p. 178-198, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

PERGHER, C. J. Programa Caminho da Escola: impactos da assistência financeira do MEC, através do PAR, em municípios de Alagoas. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012, p. 01-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/584/119>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

PORTAL BRASIL. Próxima safra de cana-de-açúcar será de quase 600 milhões de toneladas. **Home page do Portal Brasil**, Brasília, DF, 9 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/08/09/proxima-safra-de-cana-de-acucar-sera-de-quase-600-milhoes-de-toneladas>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

RAMOS, P. B. **Reforma agrária:** condições socioeconômicas do Assentamento Poço dos Negros no município de Altos – Piauí. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia)– Universidade Federal do Ceará, (UFCE), Fortaleza, 2008.

SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SOUZA, D. R. **A difícil travessia:** viabilidade dos assentamentos de reforma agrária em Alagoas. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio-Ambiente da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reforma agrária:** as experiências em Alagoas (1980 – 2000). Maceió: EDUFAL, 2001.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista**

**Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-548, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.

URANI, A. Um diagnóstico socioeconômico do Estado de Alagoas a partir de uma leitura dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (1992-2004). **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**. Maceió, p. 01-15, 2005. Disponível em: <[http://www.iets.org.br/biblioteca/Um\\_diagnostico\\_socioeconomico\\_do\\_Estado\\_de\\_Alagoas.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/Um_diagnostico_socioeconomico_do_Estado_de_Alagoas.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2010.

VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

VIANA, G. S. **O cooperativismo como alternativa para os assentamentos rurais coletivos dos municípios de Querência do Norte e Paranacity/PR**. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, UNESP, 2003. 205 f.

Recebimento em: 13/10/2013.

Aceite em: 10/02/2014.

# Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências

Giving new meanings to teaching and teacher education practices:  
contributions of narratives, dialogues and conferences

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO<sup>1</sup>

Helena Amaral da FONTOURA<sup>2</sup>

Ana CANEN<sup>3</sup>

## Resumo

Este texto se estrutura a partir de investigações envolvendo três olhares de instituições distintas, que dialogam e se complementam. Tais estudos objetivam apresentar contribuições compartilhadas sobre dimensões vinculadas às práticas de formação docente e de pesquisa desenvolvidas em contextos diversos, com interlocução entre metodologias e dados plurais. Destacam-se, a partir dos resultados de nossas pesquisas, contribuições para os desafios atuais da educação. Especificamente, chama-se a atenção para as formas pelas quais tais experiências incorporaram sensibilidades às diversidades culturais, buscando caminhos viabilizadores à recontextualização das estratégias e práticas formativas docentes, em prol de transformações que incorporem sensibilidades multiculturais em seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Narrativas. Práticas de Ensino. Multiculturalismo.

## Abstract

The present study is structured around research involving three different perspectives from distinct institutions, which dialogue among each other and complement each other. Those studies aim to present shared contributions about dimensions linked to the practices of teacher education and research developed in diverse contexts, with dialogues between plural methodologies and data. From the results, contributions are highlighted in order to face the contemporary challenges of education. More specifically, we call attention for the ways in which such experiences have incorporated sensibilities to cultural diversity, searching for possible ways to contextualize strategies and teacher education practices towards changes that promote multicultural sensitivities in their development.

**Keywords:** Teacher Education. Narratives. Teaching Practices. Multiculturalism.

- 1 Doutora em educação pela Universidade de São Carlos (2003). Pós doutora pela UFSCar (2012). Líder do grupo de estudos e pesquisa em Política e Formação Docentes. Professora Associada da Universidade federal de Mato Grosso-UFMT. Rua Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT. CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8445. E-mail: <filomena@ufmt.br>.
- 2 Doutora em Ciências (ENSP/Fiocruz, 1997), Pós Doutora em educação pela Universidade de Barcelona (2007). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores e Diversidades Culturais. Professora Associada Faculdade de Formação de Professores-UERJ. Rua Dr. Francisco Portela, 1470. São Gonçalo RJ. CEP: 24435-005 Tel.: (21) 3705-2227. E-mail: <helenafontoura@gmail.com>.
- 3 Doutora em Educação pela University of Glasgow (1996) Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação-UFRJ. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores. Rua Pereira da Silva, n. 251, Bl. 1, apto. 103. Laranjeiras. RJ. CEP: 22221-140. Tel.: (021) 22056114. E-mail: <acanen@globo.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 53/2	p. 637-654	maio/ago. 2014
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## Introdução

O presente texto se estrutura a partir de estudos e reflexões envolvendo três olhares de instituições distintas, que dialogam e se complementam. Nossa proposta é apresentar contribuições compartilhadas sobre dimensões vinculadas às práticas de formação docente e de pesquisa desenvolvidas em contextos diversos, ampliadas e enriquecidas pela interlocução entre metodologias e dados plurais, o que nos possibilitou reflexões sobre uma possível sistematização de alguns elementos de significações evidenciados nos estudos, fruto das compreensões construídas na parceria compartilhada pelos grupos de diferentes instituições. O processo de retomada dessas reflexões trouxe, para o texto, a experiência ressignificada de sensibilidades multiculturais presentes em práticas de investigação/formação em espaços formativos docentes plurais, incluindo congressos, narrativas e histórias de vida docentes, retratadas no presente artigo.

Os questionamentos que perpassam as pesquisas em tela se vinculam à possibilidade de espaços discursivos plurais de formação docente incorporarem, em suas propostas, sensibilidades à diversidade de narrativas, histórias de vida e identidades individuais e coletivas étnico-raciais, de gênero e outros marcadores plurais. Os três estudos retratados, a partir de ângulos diferenciados, podem detectar a presença e/ou os impactos de tais sensibilidades à diversidade cultural no preparo de professores e futuros professores para lidarem, de forma crítica e transformadora, com seus cotidianos educacionais.

### A diversidade a partir do espaço formativo das narrativas docentes

Estudos, pesquisas e discussões desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (PPGE/IE/UFMT) têm buscado estabelecer um diálogo entre dados coletados com um grupo de alunas do último ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, que estiveram sob orientação da primeira autora durante o estágio supervisionado nas escolas municipais da rede pública de ensino. Para o desenvolvimento das reflexões buscou-se bases teórico/metodológicas nos pressupostos teórico-metodológicos da investigação narrativa, com destaque nos processos de formação de professores a partir de autores como Clandinin e Connelly (1995, 2011), Cunha (1997), Pineau (2006), Nóvoa e Finger (2010), Suárez (2008), Garcia (1999) e Mizukami (2002). Uma das principais premissas a nortear tais investigações se encontra na valorização das histórias e experiências de vida, e formação dos sujeitos – como expressão da subjetividade enquanto experiência existencial – narradas pelos próprios sujeitos, promovendo,



assim, a aproximação entre investigação e processos de formação. Como pesquisadora e formadora de professores, mais especificamente, acompanhando os estágios supervisionados na prática de ensino e considerando esse espaço como lócus privilegiado de produção de conhecimentos, fazemos um exercício de indagação mediante o uso de narrativas, como estratégia formativo-investigativa, envolvendo relatos de vivências experienciadas e situações problema ou de casos episódicos, com o propósito de compreender o processo de construção de um dos momentos do desenvolvimento profissional da docência das alunas. O entrelaçamento da investigação/formação é nas palavras de Cunha (1997, p. 4), “[...] relação dialética entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação”.

Desse modo, investigar como as alunas aprendem a aprender a ensinar requer a opção por uma concepção de pesquisa em que os objetivos da investigação e da formação estejam imbricados como processos de reflexão e reconstrução de pensamento e ação, mediante explicitação, problematização e construção de análises e estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas nas unidades escolares, exigindo constante negociação. A docência nos anos iniciais era por nós entendida como experiência dotada de sentido, em que o professor, como ator plural e sujeito sócio cultural, constrói/reconstrói, continuamente, à medida que recorre aos conhecimentos incorporados por ele ao longo da trajetória de vida, conforme necessidade da demanda do contexto histórico e social e de seus percursos formativos e profissionais. Desse modo, foi necessário criar estratégias formativas reflexivas que incorporassem o compromisso ético, social e político, tomadas como potencializadoras na ressignificação das aprendizagens pessoais/profissionais e, conseqüentemente, dos processos identitários daqueles envolvidos nesse processo.

O grupo foi composto por dez alunas, todas instigadas a contar narrativamente as ações vivenciadas no estágio supervisionado, convertendo suas experiências em discurso narrativo, contribuindo para reconstrução da prática naquele contexto específico.

Desta forma, a diversidade é contemplada e incorporada nesta estratégia, resultando na construção e reconstrução das identidades pessoais e profissionais docentes. Conforme sugerido por Moita (2007, p. 117), “[...] numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano”.

De fato, as alunas de Pedagogia, se encontraram envolvidas, ao mesmo tempo, em um processo formativo-investigativo que implicava numa estratégia formativa reflexiva de relatos narrativos orais e escritos sobre o próprio processo de constituição como professoras. Por outro lado, ao escrever tais relatos era preciso ainda entender os sentidos e significados construídos/reconstruídos sobre as

aprendizagens naquele contexto específico, bem como os sentidos destes em seus processos de desenvolvimento profissional. A escrita marcada pela autoria revelou conflitos e também satisfação pela superação da situação inicial, pois “[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe significados novos” (CUNHA, 1997, p. 2).

Assim, as alunas escreveram sobre os sentimentos vivenciados no exercício da docência, a ansiedade de experimentar o primeiro dia com uma turma de alunos como professoras destes, e a gratificante acolhida recebida, marcadas pela responsabilidade e compromisso envolvidos nas ações do aprender a ensinar. Igualmente, mencionam o reconhecimento do estágio como um dos contextos da aprendizagem profissional, passando a considerar outros contextos em outras instâncias formativas e evidenciando que a compreensão sobre o que significa ser professora é um processo complexo. Revelam que a escola é pensada a partir de uma multiplicidade de sentidos, ou seja, seus espaços, tempos e suas relações são significados de forma diferenciada tanto pelos alunos como pelos professores e estagiários.

Compreendemos que a pluralidade de espaços e momentos formativos vividos na realidade da escola de educação básica é imprescindível na constituição da singularidade e da subjetividade das futuras professoras e, ao mesmo tempo, do coletivo de professores formadores, num processo de resignificação constante de suas práticas. Os relatos mostraram fortemente as problematizações provocadas pelo exercício em sala de aula com os alunos dos anos iniciais, que teve como eixo principal a questão da alfabetização. Narraram ter conseguido um olhar mais aguçado tanto sobre a unidade escolar como espaço de permanente construção sócio-cultural quanto sobre os alunos como sujeitos dotados de uma identidade construída histórica e socialmente. E, ao trazerem essas marcas, os relatos revelaram também as aprendizagens sobre as singularidades dos alunos e do contexto escolar, as estratégias que contribuíram significativamente para com a aprendizagem dos alunos e as conexões estabelecidas no aprender a ensinar, bem como o desafio que representou esse exercício da docência. Como pequenas ilustrações da forma pela qual as narrativas promoviam sensibilidade à diversidade cultural, tanto das próprias alunas quanto destas com relação aos alunos, uma das alunas narrou que percebeu *que para os alunos aquele espaço tinha um sentido por vezes diferente dos nossos e dos professores da escola [...]*. Outra enfatizou: *[...] É por isso que mais uma vez, torno a reafirmar que nós enquanto educadoras precisamos olhar a criança na beleza de sua singularidade, percebendo o brilho de seus olhos a cada experiência vivenciada*. Outra, ao se referir às diferenças identificadas na turma em que teria que atuar, ressaltou: *[...] Naquele momento entendi o sentido do compromisso de ser professora*.

A experiência de produzir narrativas tem oportunizado às alunas falar-ouvir e ler-escrever sobre as experiências que são significativas, na intenção de que possam compreender o processo contínuo de aprender a aprender a ensinar, para que, refletindo sobre suas experiências/aprendizagens e agindo fundamentadas na relação teoria/prática, passem a atribuir um sentido e significado a esse movimento de resignificação. Para Fiorentini et al. (2009) a reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes docentes são mobilizados, problematizados e resignificados. A resignificação se configura no processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, dando um novo sentido sobre o contexto em que está inserido.

Em razão disso, apontamos como essencial na formação inicial a necessidade de refletir, pesquisar e compreender a relação entre cultura, escola e diversidade, tomando como referência experiências pessoais/profissionais narradas a partir do enfrentamento das relações estabelecidas entre as situações práticas dilemáticas e os valores considerados educativos. Tais narrativas se revelaram um campo de resignificação dos conhecimentos de como as alunas e professoras se constituem no exercício da docência, possibilitando o entendimento da dimensão social e política de ser e estar professor. Igualmente, tem provocado o formador a se interrogar sobre seu próprio percurso como formador de professores, reaprendendo por meio de um trabalho compartilhado.

Assim, afirmamos que o espaço escolar como contexto específico de desenvolvimento profissional é imprescindível nas resignificações das compreensões coletivas sobre os processos e percursos formativos de todos os envolvidos nesse processo, marcados por possibilidades, desafios, confrontos e complexidades. Estas compreensões fortalecem o trabalho docente e contribuem na reconstrução das práticas educativas, ao mesmo tempo em que revelam reflexões sobre como estamos formando os professores para lidar com os desafios atuais da educação. Acima de tudo, as narrativas contribuem para o conhecimento da pluralidade que constitui os sujeitos em formação, resgatando a diversidade de vozes e possibilitando sua inserção no modelo de formação sensibilizado a esta dimensão multicultural presente.

## A diversidade a partir do espaço formativo da Residência Pedagógica

O segundo estudo que apresentamos neste artigo recorta uma experiência significativa em projeto de formação de professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), chamado Residência Pedagógica, em que se articulam metodologias participativas, histórias de vida e de formação com estudos de casos, leituras e debates de textos em encontros grupais voluntários, partindo do pressuposto de que professores têm saberes próprios, dignos de consideração e compartilhamento, e que a existência de espaços de partilha é uma das formas de se promover educação pública de qualidade.

No presente texto trazemos a atividade Colcha de Retalhos, desenvolvida com suporte do filme do mesmo nome, para falar de vida, formação e autoformação. Através das histórias tecidas em retalhos, como possibilidade de o professor teorizar a partir da pesquisa de sua própria prática e, ainda, promover a emergência da autoria, trabalhamos situações vividas buscando ressignificação e fortalecimento individual e coletivo. Contamos com a colaboração de teóricos que falam da docência em suas diversas dimensões e com os percursos refletidos pelos participantes do grupo. Verificamos que, quando propomos aos professores pensarem sobre suas ações e percursos formativos, levamos os mesmos a desvendar e conhecer sua própria história e a dar sentido às suas experiências e representações pessoais e profissionais. Nosso estudo aponta para a importância de se ter um espaço para egressos dos cursos de licenciatura, de modo que possam vivenciar, de outra forma, seus momentos de superação de dilemas da docência, ancorados em suas competências técnicas e em sua sensibilidade para entender o ofício da humana docência e da valorização de sua diversidade.

Em trabalhos anteriores, já descrevemos nossa proposta de Residência Pedagógica (FONTOURA, 2008; FONTOURA et al., 2010; FONTOURA; FERNANDES, 2009) que, durante o ano de 2011, teve suas atividades ampliadas para receber egressos de outras instituições, que não só da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) de São Gonçalo-RJ, já que achamos que a universidade pública deve abrir suas portas aos que a procuram para formação.

Goodson (1992) já identificava em seus escritos que, quando falava com professores sobre desenvolvimento curricular, matérias de ensino ou gestão escolar, por exemplo, eles constantemente traziam dados sobre suas vidas, o que o autor considera uma prova razoável de que os próprios professores consideram questões pessoais de grande relevância. Em nosso trabalho, os professores se produzem sujeitos do seu próprio fazer, são convocados a se conceberem autores de seus conhecimentos, gestores do seu exercício e investigadores de si mesmos, em toda a sua diversidade. Os movimentos formativos partem da especificidade do trabalho docente, que é o de construir conhecimentos, principalmente pelo enfrentamento diário do cotidiano, onde o saber-fazer-pensar-sentir estão entrelaçados, e esse agir não se reduz à submissão de procedimentos técnicos ou prescrições didáticas. Concordamos com Cunha (2010), quando afirma que um processo de formação pode levar o professor a se fortalecer na medida em que, ao se envolver e refletir sobre sua condição profissional, se assumindo como docente, pode desenvolver seus próprios recursos, individual ou coletivamente, para lidar com os desafios diários de quem opta pelo magistério. Sinaliza a autora para a importância de nossas lentes de observação e análise dos fenômenos educativos levarem em conta os aspectos pedagógicos e políticos do fazer docente, para contextualizarmos o que fazemos e o que pensamos sobre nosso fazer, em constante pesquisar de nossa prática.

A ação de pesquisar, em especial na educação, nos leva a compreendê-la como uma prática social, cunhada de saberes e fazeres (TEIXEIRA, 2003). Para desenvolver nosso trabalho, escolhemos uma abordagem teórico-metodológica que utiliza como pressuposto as questões relacionadas com a circularidade de saberes. Para Borges (2011), a circularidade de saberes se faz em um contexto múltiplo e complexo, e deve ser vista como um movimento dinâmico, circulante, que se desloca em direções diversas, recebendo e promovendo influências, sempre acontecendo na relação entre os diferentes saberes. Utilizamos, em nosso trabalho, recursos que visam compreender a complexidade do fazer docente, através do que Sarmiento (2003) nos indica como uma *unidade ou um sistema integrado*, ou seja, investigar na globalidade. Neste contexto, o autor (2003, p. 145), nos assinala com a possibilidade de se pesquisar através de um paradigma interpretativista crítico, “[...] desocultando as estruturas de poder [...]”, em que as relações pesquisadas estão imersas. Para tal, procuramos dar sentido ao que se pesquisa e como nos assinala o próprio Sarmiento (2003, p. 144), “[...] dar sentido implica em um ordenamento do mundo”. Utiliza-se desta forma as perspectivas dos professores para melhor “[...] ordenar e desordenar os mundos pesquisados” (TEIXEIRA, 2003, p. 100). Morin (2000) contribui para essa posição quando, em sua teoria da complexidade, aponta para a não linearidade dos fenômenos sociais, para as ambiguidades presentes nas análises das causas e consequências de determinadas medidas ou de determinados procedimentos, trazendo que devemos levar sempre em conta o uno e o múltiplo, a ordem e a desordem, partes de um todo articulado e em constante movimento. Com referência às questões relacionadas à educação, Morin (2001) enfatiza que a compreensão do outro, condição fundamental para a relação pedagógica, requer a consciência da complexidade humana. Fazemo-nos seres humanos que sabemos e sentimos, em uma prática que pressupõe respeito mútuo, que desconstrói o autoritarismo formal, que reflete e fundamenta a ação docente.

Nosso grupo de egressos conta com participantes que abrem suas mentes e seus corações para pensar o fazer docente de um outro lugar, da humana docência, mais fraterno, tanto de trabalho quanto de cuidado de si e do outro. Fortuna (2007, p. 9) diz que “[...] reconhecer a dimensão humana da docência, incluindo as dificuldades do cotidiano escolar, é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional”. Traz a autora a contribuição de Codo (1999), autor de pesquisa extensa sobre o trabalho de professores em redes públicas, para quem a relação afetiva é parte integrante do fazer docente, já que, ao estabelecer vínculos afetivos, o processo ensino-aprendizagem se fortalece e se efetiva. Encontrou este autor em seu trabalho alguns paradoxos muito interessantes na atividade docente; segundo seus depoentes, mesmo conscientes da exaustividade presente na tarefa de ensinar, o prazer e o compromisso estão presentes e, ainda

que reconheçam a precariedade das condições de trabalho, mencionam o afeto, as relações interpessoais e a realização pessoal. Depuramos dessa contribuição, mais uma vez, a importância de se trabalhar as relações afetivas nos diversos locais de inserção nossa, pessoais e profissionais.

Embora para alguns críticos essa visão possa parecer pouco científica ou ingênua, para nós é um caminho pleno e fértil de formar professores-pessoas, em uma nova compreensão da profissão docente, tanto ontológica – porque do âmbito do ser professor – quanto epistemológica – porque relacionada aos saberes docentes. Tardif (2003), ao afirmar que os professores são possuidores de saberes, olha-os para além do âmbito profissional, apreendendo-os enquanto pessoas que carregam uma bagagem sociocultural que transcende sua formação acadêmica. Dialogando com Morin (2001), trazemos a ideia da passagem da prática instituída para a experiência instituinte, que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se à experiência instituída, pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. A experiência instituinte promove vivências plenas construídas por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de uma abertura polifônica aos movimentos do mundo. Considerando os conceitos de instituído e instituinte no cotidiano escolar, nomeamos práticas instituintes os movimentos emancipatórios, encarnados em ações, projetos, iniciativas dos docentes que possibilitam o enfrentamento dos dilemas da prática docente, buscando a superação das desigualdades e dos sentimentos de menos valia, tão presentes na realidade de alunos e professores.

No grupo de Egressos fizemos algumas atividades bastante interessantes e produtivas, no sentido da potencialização do grupo como conjunto e dos participantes individualmente. Relatamos aqui a atividade da Colcha de Retalhos, que consideramos uma das mais ricas desenvolvidas no ano de 2011. A partir do filme Colcha de Retalhos, que vimos em conjunto, cada participante elaborou uma expressão gráfica de um momento significativo de sua trajetória de vida/formação, que poderia ser feita através de recortes e colagens, desenhos, o que quisessem utilizar. Cada um apresentou oralmente seu retalho, e então fomos tecendo nossa colcha em um papel pardo no centro do círculo. Interessante ressaltar alguns momentos significativos de emoção vividos pelos participantes que, ao entrarem em contato com evento (re)lembrado, sentiam emoções como se estivessem (re)vivendo naquele exato instante.

Essa constatação tem importante contribuição para eventuais resgates de situações vividas e não compreendidas, ou não *digeridas*, sejam elas consideradas pelos envolvidos como *positivas* ou *negativas*, não importa a carga avaliativa, mas sim o repensar e o ressignificar de algo que marcou, possibilitando então uma nova configuração do leque de experiências significativas, com um potencial multiplicador

do exercício para outras situações. Em uma análise do filme em questão<sup>4</sup>, lemos que são narradas experiências de vida de um grupo de mulheres maduras, que costumam se reunir a cada ano para confeccionar uma colcha de retalhos. Cada uma delas borda um pedaço de pano que é algo relacionado com o sentimento de cada uma delas e no final unem todos os pedaços formando uma colcha artesanal. Suas histórias foram objeto de estudo da mestranda Finn, uma jovem que se encontra dividida entre casar-se com o homem que ama e sua liberdade. O filme trata, em separado, a experiência de cada uma, as histórias são ricas em significação. Como são todas mulheres, as narradoras trazem vários aspectos das questões de gênero, como sonhos interrompidos por casamento ou maternidade, traições de parceiros aceitas por amor ou submissão, sentimentos de menos valia, de se contentar com o possível, mesmo sem ser o que quer, alguns desses também presentes no fazer de professoras mulheres, grande maioria de nosso grupo de egressos; ao mesmo tempo, descortina inúmeras possibilidades de (re)nascimento, também presentes nas vidas das mulheres geradoras de vida (ou professoras, geradoras de saberes). Um vendaval, metáfora de mudança para todas as envolvidas na feitura da colcha, traz *novos ventos*, possibilitando a todas um recomeço de outro lugar. A arte e a convivência trazem essa oportunidade de mudar de um conhecido e acomodado espaço para um lugar de aceitação propositiva de episódios vividos e ressignificados, a partir da diversidade dos sujeitos envolvidos. Nada mais próximo dos objetivos de nossos trabalhos na Residência Pedagógica.

Nossos participantes foram levados a pensar na escolha de um episódio significativo de sua vida, um momento em que identificassem algo que contribuiu para sua formação profissional, e os trabalhos feitos revelaram facetas peculiares e plurais de cada um dos envolvidos. Desde a entrada na escola, até a descrição de um percurso, criatividade a florando (foram exploradas técnicas diversas, desde colagens, desenhos ou mesmo a folha em branco na qual ainda havia muito a ser escrito...), emoções descritas e revividas, um momento muito especial do grupo e que pode ser considerado como de enorme riqueza para todos. O impacto do filme, associado ao impacto das apresentações orais e da montagem da colcha, trouxe reflexões e constatações sobre a *boniteza* de ser professor, com licença de mestre Freire, bem como a beleza da diversidade de identidades docentes que se encontram neste universo.

A Colcha de Retalhos pode ser considerada, em nossa proposta, como um lugar de representação da vida profissional. A narrativa do episódio selecionado se transforma quase em uma narrativa literária, trazendo a autobiografia, unindo

---

4 Disponível em: < <http://pt.shvoong.com/internet-and-technologies/1747120-filme-colcha-retalhos/>>. Publicado em: 15 jan. 2008.

ficção e não-ficção, transformando as imagens de sua própria história de vida em temas literários, narrando sua própria história como fatos baseados em fatos reais. A colcha aponta para o fato de que apostamos que algo pode ser construído ou reconstruído, da história passada na história presente – imagens poéticas que se movem e se abrem para o inédito, para a reflexão, para a construção da consciência de si e do outro, tão importantes para quem optou por ser professor. Buscamos uma educação humanizada e humanizante, na contramão das práticas bancárias (FREIRE, 1992, 1997), comprometida com a realidade concreta, referida na complexidade da vida e da formação humanas. Os ensinamentos de Paulo Freire nos inspiram na compreensão da humanização como processo de conscientização de ser histórico e inacabado, para aprendermos a pensar a partir do vivido: retomando a trajetória pessoal e profissional para ampliar o alcance das práticas formativas oferecidas pelas universidades e pelas outras instâncias públicas que se digam como tais, realmente preocupadas com o atendimento devido ao público.

Quando propomos aos professores pensarem sobre suas ações e percursos formativos, levamos ao desvendar e conhecer sua própria história e a dar sentido às suas experiências e representações pessoais e profissionais plurais, valorizando toda a diversidade presente. Mesmo não conseguindo dimensionar o alcance ou a profundidade da reverberação de uma experiência como essa, trabalhamos na aposta de que cada vivência proposta nos encontros traga o que é possível de conquista e aprendizado naquele momento, ampliando suas influências nas práticas desenvolvidas pelas professoras, como os anéis que se abrem quando lançamos conchas ao mar ou pedrinhas ao rio.

Segue, para o fechamento, o depoimento de uma das professoras: *uma colcha de retalhos é mesmo uma obra de arte, você pega pedaços e vai juntando, mesmo que não entenda a razão de fazer isso no momento em que está fazendo; quando você vê o resultado, fica percebendo que com suas mãos dá para fazer algo muito bonito, mesmo que com alguns pedaços tristes e outros mais alegres... mas não é assim a vida?*

## A diversidade a partir de congressos em educação

O terceiro estudo do presente artigo parte do argumento de que congressos educacionais representam oportunidade para formação continuada de professores e gestores no preparo para lidarem com a diversidade cultural, rumo a uma escola pública de qualidade. Neste sentido, objetivou verificar sensibilidades multiculturais existentes em congressos realizados na área da Educação nos anos de 2010 e 2011, apontando ênfases, omissões e perspectivas, com relação a seus impactos nas práticas de ensino e de formação docente, inicialmente



tratados em Canen et al. (2012). Para tanto, as seguintes questões orientaram o estudo: Onde há a preocupação com a diversidade cultural? Nos trechos em que há a preocupação com a diversidade cultural, como ela se apresenta? Que implicações apresentam para práticas de ensino e de formação docente? De modo a responder a tais questões, foram analisados congressos escolhidos em função da sua importância no campo educacional. A metodologia consistiu na análise documental dos *folders* e apresentação destes congressos, sendo que as informações foram obtidas através dos *sites* dos mesmos e através do *site* de busca *Google*, utilizando-se, como palavras-chave, as categorias diversidade, diferença, identidade e congressos em educação, destacando-se as evidências que mostraram a preocupação com a diversidade cultural, e verificando de que modo tal preocupação se apresentava. O estudo revelou que o multiculturalismo ainda encontra dificuldades para ser considerado nas proposições, porém é evidenciado no foco em categorias, como diversidade, pluralidade, diferença e identidade. Cabe registrar que a ênfase sobre identidades coletivas de gênero e raça/etnia predominou nas abordagens. O estudo analisa implicações para práticas de ensino e de formação docente, a partir dos dados analisados.

As questões relacionadas à cultura e à educação nos permitem transitar atualmente, enquanto educadores, na problemática do multiculturalismo e nos posicionam de maneira crítica frente à grande diversidade cultural presente nos espaços escolares, e à forma pela qual esta tem sido (ou não) trabalhada nas práticas de ensino e de formação docente (CANDAU, 2008). O multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta à diversidade cultural em espaços educacionais compreendendo-se, desta forma, a produção das diferenças e sua incorporação nos processos de ensino-aprendizagem, no cotidiano escolar (CANEN; MOREIRA, 2005; MOREIRA; CÂMARA, 2008; MOREIRA, 2010). Diante do exposto, objetivamos verificar possíveis sensibilidades ou potenciais multiculturais existentes em congressos realizados na área da Educação nos anos de 2010 e 2011. No presente texto, apresentamos, resumidamente, algumas ideias decorrentes desta análise, que se encontra mais aprofundada em outro estudo (CANEN et al., 2012).

Dentro da perspectiva multicultural, destaca-se a relevância dada a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de identidades culturais, identidades estas que podem ser *individuais* (em termos de subjetividades), *coletivas* (em termos de pertencimento a marcadores, tais como étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e outros) e *institucionais* (em termos das culturas que caracterizam as instituições, educacionais ou não, onde circulam as identidades individuais e coletivas) (CANEN; CANEN, 2005). Tais práticas se constituem em respostas à pluralidade e à construção das diferenças, podendo assumir abordagens mais liberais, folclóricas,

de valorização da diversidade, até outras mais críticas ou pós-coloniais, que desafiam preconceitos, questionam desigualdades e enfatizam o caráter híbrido, contingente e plural da construção identitária, nas práticas de ensino e de formação docente (CANEN; SANTOS, 2009). Segundo Hall (2006), o multiculturalismo pode ser entendido como estratégia e política, usadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais.

Congressos educacionais, onde pesquisadores e professores trocam ideias, são espaços discursivos de grande importância para se pensar sobre práticas de ensino e diversidade cultural, de modo que possamos avançar, a partir das reflexões multiculturais, para práticas e propostas curriculares no ensino e na formação docente, que incrementem a referida articulação no cotidiano escolar. O *VIII Congresso Luso Brasileiro de História em Educação*, que aconteceu em São Luís do Maranhão, no período de 22 a 25 de agosto de 2010, trouxe como tema *A infância, a juventude e as relações de gênero* e, a partir da análise da apresentação, foi possível verificar que os diálogos promovidos naquele espaço estariam envolvidos com uma das ideias defendidas pelo multiculturalismo, que discute as relações de poder que se instauram na sociedade e que, muitas vezes, silenciam vozes em detrimento de outras, desta feita com ênfase na identidade de gênero. Um segundo congresso por nós analisado, no período de 2010/2011, foi o *XV Endipe* realizado em abril de 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que apresentou como temática geral: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Ainda que o mesmo não tivesse exibido, ao menos de forma explícita, em seus objetivos, preocupações com a diversidade cultural em suas temáticas, deixou clara, no entanto, a intenção em valorizar os diferentes espaços educativos, em sua pluralidade. Além do mais, é importante salientar que tais sensibilidades se apresentaram, de forma mais explícita, nos sub-temas tratados no evento, que se referem aos diversos campos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, que são o foco central do evento.

O terceiro congresso por nós analisado foi o da *ANPEd*, cuja Reunião Anual de 2010 teve o tema central *Educação no Brasil: O Balanço de uma Década*. A partir dos objetivos propostos em 2011 para o congresso, foram identificados potenciais multiculturais em seu ensejo, visto que apresentam, logo após a exposição do tema, a intenção e os direcionamentos que o evento pretendeu alcançar, utilizando-se de argumentações teóricas que se instauram no território do multiculturalismo, como desigualdades econômicas, sociais, de gênero, de raça, entre outras. Um quarto congresso por nós estudado foi o *V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas curriculares*, realizado em novembro de 2011, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo como temática central: *Avaliação das políticas curriculares: da Educação Básica ao Ensino Superior*. Percebe-se, pelas temáticas abordadas, uma maior articulação entre temas

convencionais das práticas de ensino e de formação de professores, tais como avaliação e currículo, com sensibilidades multiculturais com relação a identidades marginalizadas e à valorização da diversidade cultural. Por exemplo, ao lado de *políticas de currículo*, encontra-se a expressão *ações afirmativas*, ao mesmo tempo que, ao lado de *avaliação*, encontram-se as categorias de *mídia, juventude e cultura*. Cabe destacar que, dentre os congressos ora analisados, este foi o único que utilizou o termo *multiculturalismo* em suas proposições, o que pode indicar uma relativa baixa expressividade que o conceito ainda apresenta, nos eventos científicos educacionais brasileiros.

A análise de tais congressos permitiu verificar que representam ilustrações da presença da valorização da diversidade nestes espaços formativos, certamente ainda tímida, porém em franca ascensão. O multiculturalismo nos permite, através de suas perspectivas teóricas, resgatar a pluralidade no espaço escolar, viabilizando práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural identitária e, pouco a pouco, vem ocupando um espaço importante nas discussões educacionais, justamente por entender as identidades como constituídas em espaços e discursos plurais.

## Considerações Finais

Os três estudos apresentados indicam, cada qual, formas possíveis de se tratarem os espaços formativos docentes como arenas da diversidade cultural, ampliando espaços de possibilidades formativas. Reflexões como essas, entretanto, não esgotam a necessidade contínua para a reorganização de conhecimentos compreendidos na perspectiva das experiências sobre processos formativos e desenvolvimento profissional de professores. Alguns aspectos mostraram-se mais evidentes:

O primeiro estudo apresentou uma pesquisa narrativa através da qual foi desenvolvida uma compreensão mais global das intrincadas relações dialógico/dialéticas que mobilizam os percursos pessoais e profissionais dos sujeitos. Neste caso, a diversidade foi contemplada e incorporada nesta estratégia, resultando na construção e reconstrução das identidades pessoais e profissionais docentes, uma vez que as alunas de Pedagogia se encontraram envolvidas, ao mesmo tempo, em um processo formativo desencadeado pelas narrativas por elas construídas.

O segundo estudo partiu de uma abordagem teórico-metodológica que utilizou, como pressuposto, as questões relacionadas com a circularidade de saberes, movimento dinâmico que permite compreender a complexidade do fazer docente, ilustrada através de dinâmica formativa de caráter narrativo que evidenciou as vozes diferenciadas na construção metafórica de uma colcha de retalhos. Tal recurso viabilizou uma formação continuada incorporadora das histórias e vozes plurais na construção identitária, voltada à valorização da diversidade ali presente.

O terceiro estudo partiu do argumento de que congressos educacionais, onde pesquisadores e professores trocam ideias, são espaços discursivos de grande importância para se pensar sobre práticas de ensino e diversidade cultural. A partir de congressos de renome na área educacional, detectou possibilidades de discursos valorizadores da pluralidade nesse espaço formativo docente, abrindo possíveis caminhos para seu desenvolvimento futuro.

Valorizar a diversidade em congressos, bem como a partir de narrativas e histórias de vida docente, permite o desenvolvimento profissional e identitário dos atores educacionais envolvidos, representando, pois, caminho frutífero na via do preparo de professores para atuarem em perspectivas transformadoras, rumo a uma educação cada vez mais democrática e plural e a uma escola pública pensada em bases cada vez mais coadunadas com a pluralidade de atores que nela atuam e que a ela recorrem. O presente trabalho, a partir dos três olhares de pesquisa narrados, pretende contribuir nesta perspectiva, buscando diálogos interinstitucionais cada vez mais frutíferos rumo ao enfrentamento dos complexos desafios da formação de professores.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empírica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BORGES, L. P. C. **Tecendo diálogos & construindo pontes:** a formação docente entre a escola e a universidade. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. et al. Práticas Pedagógicas e Diversidade Cultural: reflexões a partir de congressos educacionais, Paineis Endipe: resignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. In: Leite, Y. U. F et al. (Org.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores.** Ebook, XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP-Campinas. SP: Junqueira e Marin Editores, Livro 2, 2012, p. 000680-000691 Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1360d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1360d.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Práticas Pedagógicas e Diversidade Cultural: reflexões a partir de congressos educacionais. In: MONTEIRO, F.; FONTOURA, H.; CANEN, A., **Painel Endipe: ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências.** Campinas: ENDIPE, 2012.

\_\_\_\_\_.; CANEN, A. G. **Organizações Multiculturais.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_.; MOREIRA, A. F. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. MOREIRA, A. F. (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-44.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, A. R. (Org.). **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução do Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 23, n. 1 -2. jan./dez. 1997.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.; EITERER, C. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129- 149.

FIORENTINI, D. et.al. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática.** São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

FONTOURA, Helena Amaral (Coord.). **Percursos de Formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Projeto de Pesquisa CNPq - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, inédito.

\_\_\_\_\_ et al. Residência Pedagógica: um trabalho com egressos de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo. SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO 4, Formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias. **Anais...** Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, G. B. L. Conhecimento e Cultura de Professores: Egressos do curso de Pedagogia da FFP em diálogos com a prática docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 5, As redes de conhecimentos e as tecnologias, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. A dimensão humana da docência. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 11. n. 42, p. 8-11, maio/jul. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

HALL, S. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.

MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Narrativas: estratégia investigativo-formativas para compreensão dos processos de desenvolvimento profissional da docência. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C. **Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. et al. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (Auto) Biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOREIRA, A. F. **Antonio Flavio Moreira, pesquisador em currículo**. Organização e introdução Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MORIN, E. **O Método III**; o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e suas vidas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: \_\_\_\_\_.; SILVA, Vivian Batista. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137 -179

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: UNEB, 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino et al. Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo pesquisa (auto)biográfica. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=511&path%5B%5D=439>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-121.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

Recebimento em: 10/02/2014.

Aceite em: 10/03/2014.



# Normas para publicação de originais

## Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos incondicionalmente inéditos, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, os textos são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública** e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos** são de exclusiva responsabilidade dos autores.

**O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.**

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos

da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

a) Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro. No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.

b) Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).

c) Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo, sendo a primeira letra de cada palavra escrita com letra maiúscula. Exemplo: Atividade Docente. Educação Infantil. Políticas Públicas. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser *keywords*, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador WORD FOR WINDOWS: Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Gráfico 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

#### 1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### 2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### 3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

#### 4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

#### 5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

Informações adicionais poderão ser obtidas mediante o seguinte endereço:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 02.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)



## Submission Guidelines<sup>1</sup>

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It brings unconditionally unpublished articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, texts are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

---

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;

b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).

c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).

d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).

e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).

f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).

g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.

h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.

i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.



As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.

b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.

c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content, with the first letter capitalized (e.g., Public Policies, Teaching Activity, Child Education). In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship must be suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.

b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;

c. Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like

the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). For direct quotations longer than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left. Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Graphic 1, Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

#### 1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### 2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### 3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11- 24, jan./jun. 2003.

#### 4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

### 5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

### 6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Articles shall be submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA via journal's page at:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Additional information can be requested at the following address:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 02.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429.

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)



# Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

## Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível em Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

### ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00     Avulso R\$25,00 (unidade)     Permuta

Nome \_\_\_\_\_

CPF/CNPJ \_\_\_\_\_

Rua/Av \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Telefone ( ) \_\_\_\_\_ Fax( ) \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

#### **Comercialização:**

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal/Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4  
ou informações na Sala 02 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

Telefone (65) 3615-8466.

**A Educação Ambiental e o pós-colonialismo**

Martha TRISTÃO

**Educação e descolonialidades dos saberes,  
das práticas e dos poderes**

Jandir João ZANOTELLI

**De América a Aby Yala - Semiótica da descolonização**

Armando de Melo LISBOA

**Invariante biológico e natureza humana.  
Notas críticas sobre o uso da antropologia filosófica em Virno**

Antonino FIRENZE

**Educação e relações étnico-raciais no Brasil:  
as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar**

Eugenia Portela de Siqueira MARQUES

**Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania**

Mirza Seabra TOSCHI

**Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em  
comunidades tradicionais da baixada cuiabana**

Edson CAETANO

Camila Emanuella Pereira NEVES

**Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas:  
problematizando a escassa pesquisa e mapeando a situação**

Georgia Sobreira dos Santos CÊA

Camila Ferreira da SILVA

Edilma José da SILVA

**Ressignificando práticas de ensino e de formação docente:  
contribuições de narrativas, diálogos e conferências**

Filomena Maria de Arruda MONTEIRO

Helena Amaral da FONTOURA

Ana CANEN