



PENSAMENTO LATINO-AMERICANO E EDUCAÇÃO:

POR UMA ÉTICA SITUADA

Alonso Bezerra de Carvalho
Cláudio Roberto Brocanelli
Genivaldo de Souza Santos
(Organizadores)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

PENSAMENTO LATINO-AMERICANO
E EDUCAÇÃO:
POR UMA ÉTICA SITUADA

ALONSO BEZERRA DE CARVALHO
CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI
GENIVALDO DE SOUZA SANTOS
(ORGANIZADORES)

Pensamento Latino-Americano e
Educação:
por uma ética situada

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2020



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- P418 Pensamento latino-americano e educação : por uma ética situada / Alonso Bezerra de Carvalho, Cláudio Roberto Brocanelli, Genivaldo de Souza Santos (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
182 p. : il.
Textos em português e textos em espanhol
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86546-23-1 (Impresso)
ISBN 978-65-86546-25-5 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-25-5>
1. Educação – Filosofia – América Latina. 2. Ética. 3. Pós-colonialismo – América Latina. I. Carvalho, Alonso Bezerra de. II. Brocanelli, Cláudio Roberto. III. Santos, Genivaldo de Souza.

CDD 370.1098

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

Prefácio

Sinésio Ferraz Bueno 7

Apresentação

*Alonso Bezerra de Carvalho; Cláudio Roberto Brocanelli
Genivaldo de Souza Santos* 15

Pensamento decolonizante, prática intercultural e emancipação: novas perspectivas para a Filosofia da Educação no contexto latino-americano

Antônio Joaquim Severino 19

El paisaje educativo en la américa negada

José Alejandro Tasat 33

Por uma filosofia da educação latinoamericana: reflexões a partir da noção de estar em Rodolfo Kusch

Alonso Bezerra de Carvalho 53

La evaluación como estrategia formativa y transformadora del aprendizaje del estudiante	
<i>Daniel Ríos Muñoz e David Herrera Araya</i>	67
Soltar o lastro: a categoria estar de Rodolfo Kusch e a dimensão ética da atenção	
<i>Genivaldo de Souza Santos</i>	79
Paulo Freire e Rodolfo Kusch: aproximações para pensar Filosofia e Educação na América Latina	
<i>Cláudio Roberto Brocanelli</i>	97
Tempo escolar e sua dinâmica de construção: tramas, tensões e negociações	
<i>Rita de Cassia Gallego</i>	107
Oferta da educação básica em comunidade quilombola: desafios da educação escolar no Tocantins	
<i>Ana Lúcia Pereira</i>	135
A influência dos padrões colonizadores sobre as dificuldades de aprendizagem: a infância medicalizada	
<i>Fabiola Colombani</i>	155
El enfoque ético, axiológico y humanista, instrumento insoslayable de la labor educativa: la experiencia cubana	
<i>Nancy Lucía Chacón Arteaga</i>	167
Sobre os autores	179

PREFÁCIO

Sinésio Ferraz Bueno

UNESP - Marília

O objetivo manifesto no presente trabalho acadêmico, de apresentar reflexões dedicadas ao pensamento latino-americano e à educação, estabelecendo como fio condutor uma “ética situada”, requer primeiramente alguns esclarecimentos de natureza filosófica. No campo da filosofia, o termo “ética” implica conceber a circunscrição do comportamento humano a ideais universalistas, de maneira a pressupor a existência de uma essência ou substância humana que independe do momento histórico ou do contexto cultural e social. É esse, por exemplo, o fundamento do imperativo categórico kantiano, em seu objetivo básico de ancorar a norma de conduta na substância racional do homem. Sob esse ponto de vista, não se poderia pura e simplesmente “situar” a ética a determinada cultura ou época histórica, pois isso implicaria restringir a validade do conceito a um determinado contexto particular e histórico. Falar de uma “ética situada” e restrita a um conjunto específico de valores e comportamentos morais, culturais e religiosos, somente adquire significado filosófico quando se

considera a opção teórica e política demarcada pelo pós-colonialismo latino-americano, e sobretudo pelo giro decolonial constituído nos anos 1990 por intelectuais latino-americanos. A compreensão do contexto acadêmico específico que originou tal movimento de ruptura com as formas canônicas de concepção da ética requer uma breve apresentação do movimento pós-estruturalista dos anos 1950.

O pós-estruturalismo francês constituiu-se como um movimento intelectual de ruptura radical com as pretensões universalistas contidas na concepção iluminista da humanidade como sujeito de uma experiência histórica direcionada ao progresso linear e à autorealização moral e intelectual. As diversas concepções de existência de um sujeito racional, em termos cartesianos, kantianos, hegelianos ou marxistas, deram lugar a entendimentos descentrados e múltiplos acerca da categoria filosófica do sujeito. O pós-estruturalismo, ou a pós-modernidade que se originou sobretudo das produções intelectuais de Gilles Deleuze e Michel Foucault, inauguraram concepções irreduzíveis, incomensuráveis e plurais de sujeito, relacionadas a gêneros, etnias e epistemes específicos, radicalmente antagônicas ao padrão de racionalidade universalista que caracterizou o Iluminismo e a Modernidade. A contestação do eurocentrismo, mediante uma desconstrução dos essencialismos que historicamente deram legitimidade ao projeto colonial baseado no patriarcado e na escravidão, originou correntes de pensamento pós-colonial que repercutiram as implicações da filosofia da diferença para uma valorização de referências culturais latino-americanas, a partir dos anos 1950.

É possível afirmar, portanto, que do pós-estruturalismo francês emergiram tendências antieurocêtricas intensamente repercutidas nos ambientes acadêmicos latino-americanos, manifestando-se como movimentos desconstrutivistas pós-coloniais. Entretanto, a consideração atenta de tais tendências de descolonização desvela uma sutileza filosófica e semântica que demandou nova inflexão no sentido do aprofundamento da fratura com a modernidade ocidental. É forçoso reconhecer que essa contestação não foi suficiente para efetuar uma ruptura suficiente com as matrizes eurocêtricas, pois, em sua origem, o próprio pós-estruturalismo, sendo de origem francesa, é, indiscutivelmente eurocêntrico. Por mais que esse movimento intelectual tenha demandado importantes estudos direcionados para a descolonialidade, suas origens europeias se revelaram

insuficientes para uma superação efetiva do estatuto de subalternidade dos intelectuais pós-coloniais. Em texto muito esclarecedor acerca da emergência do termo “decolonialidade”, Luciana Ballestrin destaca a questão central que desde os anos 1980 passou a ser formulada entre intelectuais pós-coloniais insatisfeitos com a origem europeia da descolonização: “o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um ‘outro’, uma classificação essencialista que acaba por não incorporar a noção de *différance* ou hibridismo” (2013, p. 93). Referindo-se à crítica originalmente formulada por Gayatri Spivak, afirma Ballestrin: “Para a autora (Spivak), não só o subalterno não pode falar como também o intelectual pós-colonial não pode fazer isso por ele” (2013, p. 93).

Fica claro, então, que a própria ruptura pós-estruturalista ou pós-moderna originalmente francesa, uma vez incorporada como crítica à colonialidade, ensejou necessariamente nova ruptura que fosse capaz de estabelecer parâmetros autenticamente voltados a uma crítica de matriz latino-americana à colonialidade do poder. Com esse objetivo, em 2005, Nelson Maldonado-Torres propôs o termo “giro decolonial” para expressar a decolonialidade como movimento de resistência intelectual e política, originado de grupos explorados e oprimidos, e direcionado a uma radicalização crítica ao eurocentrismo. Sucedendo à modernidade iluminista e aos estudos pós-coloniais de inspiração pós-moderna, a decolonialidade surgiu como um terceiro elemento que se adiciona ao cenário da contestação do domínio colonial: “a supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica da descolonização” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Dentre as mais importantes contribuições proporcionadas pelos estudos decoloniais, e incorporadas nos textos da presente coletânea, que permitem uma compreensão acerca da “ética situada” a que alude o título, estão o resgate das narrativas originais valorizadoras da América Latina como continente fundacional, e o fornecimento de “novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana” (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

A emergência da decolonialidade como campo de estudos dedicado ao resgate das raízes culturais latino-americanas, em princípio, poderia configurar apenas um “conflito edipiano” no campo acadêmico, voltado para a contestação da paternidade europeia no campo das

matrizes eurocêntricas do pensamento de resistência anticolonial. Mas uma consideração adequada da dialética do senhor e do escravo na fenomenologia do Espírito de Hegel, permite compreender o movimento decolonial como momento fundamental e altamente relevante do processo histórico-dialético de desenvolvimento da consciência de si. Para que possamos compreender a decolonialidade como momento essencial do trajeto histórico de realização da autoconsciência do Espírito, é relevante uma breve apresentação dos elementos básicos da dialética entre senhorio e servidão, tal como apresentada por Hegel. Embora este seja um convite para refletir sobre a resistência cultural latino-americana à luz de referências conceituais do colonizador, é lícito pressupor que a filosofia de Hegel contenha potenciais que estejam além de sua própria circunscrição histórica e social, e que, portanto, sejam capazes de proporcionar uma compreensão suficientemente ampla do trajeto do Espírito.

Para o filósofo alemão, a dialética do senhor e do escravo constitui-se como experiência de luta pelo reconhecimento. No interior da obra *Fenomenologia do Espírito*, ela representa o momento em que a consciência infeliz, ou consciência de si (que representa o percurso paradigmático do homem na história, em sua relação com os objetos, com outros homens, e consigo mesmo) reconhece que seu desejo não se satisfaz na posse dos objetos materiais. O homem persegue a posse incessante de diversos objetos no mundo, sejam eles bens materiais ou simbólicos, porém essa busca está inevitavelmente condenada à frustração, pois embora se confunda com a posse material, o desejo persegue um sentido muito mais amplo: “o desejo se refere aos objetos do mundo; (...) enfim, a uma outra consciência de si, é o próprio desejo que se procura no outro, o desejo do reconhecimento do homem pelo homem” (HYPPOLITE, 1999, p. 175). Para Hegel, o caráter trágico da existência humana se esgota na busca incessante de coisas que são insuficientes para aplacar a necessidade de reconhecimento de si mesmo mediante uma outra consciência. Em outras palavras, a simples posse de objetos materiais de nada vale se eles não forem reconhecidos pelo Outro: “por isso, na Fenomenologia, o encontro das consciências de si se manifesta como sua luta para se fazerem reconhecer” (HYPPOLITE, 1999, p. 179). O encontro entre duas consciências de si representa, no sistema hegeliano, o momento fundador da cultura, da sociedade e da política, pois a batalha pelo reconhecimento se desdobra em uma luta de

vida ou morte, em que uma das partes, o escravo, deverá se submeter à outra, reconhecendo-o como senhor.

Essa relação é paradigmática não apenas no que se refere ao simples encontro entre dois homens quaisquer, como também no âmbito das relações entre civilizações. Mas embora ela pareça estabelecer uma simples dissonância entre uma parte dominadora e outra dominada, sua natureza é dialética, e envolve um sentido muito mais amplo acerca da mediação recíproca entre ambas. Pois embora o senhor, como parte vitoriosa no embate de vida e morte, pareça ser superior e autossuficiente, se o reconhecimento é o verdadeiro objetivo do desejo que animou o conflito entre ambos, deve-se admitir que o senhor é reconhecido não por um homem em iguais condições, mas por uma simples coisa, um escravo: “o senhor só é senhor porque reconhecido pelo escravo, é autônomo pela mediação de uma outra consciência de si, a do escravo” (1999, p. 188). O escravo, por outro lado, representa o polo autêntico da ação sobre o mundo, pois é mediante seu trabalho que o mundo das coisas brutas se torna um mundo humanizado. Por esse motivo, a atividade laboriosa sobre o mundo conduz o escravo a uma condição independente e autônoma que exige reconhecimento: “o escravo forma-se a si mesmo não somente ao formar as coisas, mas também imprime no ser essa forma que é a da consciência de si, e assim o que encontra em sua obra é ele mesmo” (HYPPOLITE, 1999, p. 191).

Na dialética hegeliana, o polo da autonomia e da liberdade concentra-se na figura do escravo, que em seu percurso inicial de submissão, e posterior realização do próprio processo formativo da civilização mediante o trabalho, produz as condições para o progresso da autonomia e da liberdade. Desde que aqueles interessados em conhecer o tema da decolonialidade não vejam em Hegel um simples representante suspeito e ultrapassado de uma filosofia colonial, mas sim um pensador que soube compreender em profundidade o trajeto do Espírito na história como processo de autorealização da emancipação humana, é possível pensar o tema do reconhecimento da consciência de si como núcleo do atual desenvolvimento histórico em que o pensamento latino-americano expõe rupturas profundas em diversos níveis do processo civilizatório. A contestação da modernidade colonial no âmbito do giro decolonial explicita dois aspectos de grande relevância que a fazem representar uma etapa

fundamental da luta histórica pelo reconhecimento. Em primeiro lugar, a própria decolonialidade se justifica como explicitação de que a crítica da colonialidade no âmbito epistêmico e político não pode se contentar com as matrizes teóricas europeias, mesmo que originadas da filosofia da diferença francesa. Para além do pós-estruturalismo dos anos 1950, é preciso expor a “América profunda” como signo de insubordinação e de explicitação da diferença. Em segundo lugar, o conjunto crítico dirigido contra a colonialidade não se limita aos aspectos materiais da dominação, expondo um espectro amplo de eixos hierarquizantes que historicamente formaram as bases de subjugação da América Latina às metrópoles europeias. A luta pelo reconhecimento travada pelo pensamento decolonial expõe uma estrutura complexa de níveis interrelacionados que se situam muito além das lutas pela independência no século XIX e mesmo dos movimentos socialistas historicamente mais recentes. A matriz colonial do poder, segundo Walter Dignolo, que é uma das vozes mais importantes do Grupo Modernidade/Colonialidade, compõe cinco eixos a partir dos quais devem ser compreendidos e superados os aspectos obscuros da modernidade ocidental: economia, autoridade, relação com a natureza, gênero/sexualidade, e subjetividade/conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Essa totalidade de núcleos que estruturaram o domínio colonial compõe o conjunto de níveis que constituem a luta pelo reconhecimento em sua versão decolonial.

Sob termos condizentes com o sistema filosófico de Hegel, o conceito filosófico de ética deve ser pensado como algo idêntico e não idêntico a si mesmo, isto é, como um horizonte filosófico que visa disciplinar a conduta de acordo com uma substância humana universal, mas também como um processo que busca realizar tal substância no interior dos conflitos históricos entre homens singulares e civilizações. Como parte inseparável da realização do Espírito na história, o campo ético somente pode se estabelecer concretamente por meio de processos educativos formadores do espírito, que não existem como noções essencialistas dadas e absolutas, pois sua realização é histórica e inseparável da dialética entre senhor e escravo. É nesse sentido que uma “ética situada” se compõe dos momentos de enfrentamento da herança colonial no âmbito dos cinco eixos que estruturaram o domínio sobre a América Latina. Na perspectiva de Hegel, quando o escravo atinge a consciência de si como ser independente e produtor da civilização, o imperativo do reconhecimento emerge como

utopia grandiosa que exige realização histórica. Porém, como assinala Lima Vaz, “um longo caminho se estende entre a exigência de reconhecimento universal que habita o *logos* e a sua aparição no plano social e político com a proclamação da ilegitimidade jurídica e da aberração moral da escravidão” (1981, p. 24). Sob o foco da dialética entre senhor e escravo, a presente coletânea sobre pensamento latino-americano, educação e ética situada, está justamente inserida nesse longo caminho.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

HYPPOLITE, J. *Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LIMA VAZ, H. C. Senhor e escravo: uma parábola da filosofia ocidental. *Síntese: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, FAJE, v. 8, n. 21, 1981.

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem este livro são parte das conferências, mesas redondas e de textos que contribuíram nos debates que foram realizados por ocasião do I Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação – CONIPPE – que ocorreu em novembro de 2018, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Assis. O evento teve o propósito de promover debates a partir dos mais variados enfoques, com objetivo de compreender e refletir acerca dos elementos constitutivos do *ethos*, isto é, da maneira de ser, de estar, de pensar, de agir e de educar, que foram e que estão sendo produzidos na América Latina. Nós, latino-americanos, conhecemos e facilmente acessamos filosofias, pensamentos e ideias pedagógicas de uma cultura que poderíamos chamar de “universal”, elaboradas, principalmente, no continente europeu e pouco conhecemos sobre nossas filosofias “nativas”, pensamentos próprios e ideias outras que, se retomadas, expostas e debatidas, podem contribuir para novas concepções, posturas e práticas que atendam aos anseios acalentados por professores, pesquisadores e aqueles envolvidos no campo da educação.

As provocações e reflexões que ocorreram no evento promoveram um pensamento próximo ao que nos oferece, entre outros pensadores latino-americanos e caribenhos, o filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch, com o intento de enxergar um filosofar e um pensar situado e culturalmente enraizado no solo aqui pisado. Para Kusch, sem o solo não há enraizamento e sem o enraizamento não há sentido e nem cultura.

Assim, no campo educacional em geral, nas reflexões acadêmicas e em qualquer ambiente que queira um pensamento reflexivo, deve ser buscado, primeiramente, o que há de próprio para, depois, caso necessário, também pensar com o legado estrangeiro. Com isso, ao se promover reflexões e debates nesta linha visamos pensar uma ética situada como uma postura do povo local latino-americano, que culturalmente foi educado com ideias e pensamentos estrangeiros, em lugar de pensar o seu estar (do estar aqui).

Nesse sentido, acreditamos que refletir e articular a ética com a educação pode nos dar a visibilidade e a compreensão necessárias para o entendimento da realidade que nos circunda, ou seja, da situação histórica da América Latina, repercutindo de alguma maneira nos desafios e problemas que se enfrenta no interior da sala de aula.

Pensar em uma ética situada na educação é levar em consideração o contexto, a história e as especificidades do ambiente que vivemos e de como interagimos com ele e com as pessoas. Identificar-se e reproduzir modelos, normas, ideias e práticas formados em tempo e espaço alheios podem gerar, estar gerando ou ter gerado situações que dificultam uma compreensão e um reconhecimento de nossas maneiras de ser. Poderíamos dizer que a América Latina ou o povo latino-americano foi, filosófica e culturalmente, destituído de sua alteridade. Essa negação do Outro se manifesta por meio de uma prática em que saberes, filosofias, pensamentos, pedagogias não são reconhecidas como válidas.

Pensar a educação e a ética a partir de um lugar situado, mas que é influenciado por outras ideias e concepções, implica e solicita um esforço na busca de se pensar a partir de uma outra perspectiva, que contemple outras vozes, outros protagonismos, outros “centros” de produção de pensamento e ideias. Esse movimento não significa, em nenhum momento, desconsiderar as produções clássicas que, secularmente, discutem questões sobre a vida, o espírito, a natureza e o ser. Significa questionar a visão ontológica da totalidade e, com isso, afirmar as particularidades, reconhecendo a alteridade, no caso, homens e mulheres latino-americanos, isto é, a própria América Latina, com seus problemas e desafios. Trata-se de falar de lugares latinoamericanos e de suas realidades, movimento que não é fácil, à medida que se contrapõe ao pensamento dominante dentro e fora da América Latina, no qual a preocupação recai sobre o “ser”, a “essência” e a “totalidade”.

Muitos dos problemas e desafios que encontramos na escola podem ser melhor redimensionados a partir de uma visão “de dentro”, isto é, de um olhar atento aos componentes históricos que nos compõe como povo latinoamericano e, assim, transformar o processo de formação de professores, as nossas práticas pedagógicas, as nossas políticas educacionais, dentre outros aspectos que possamos considerar.

Por fim, a publicação deste livro para o público brasileiro e latinoamericano pretende ser também um espaço de resistência, de combate e de luta, para que a educação seja a protagonista, de fato e de direito, na transformação das pessoas e que as pessoas possam transformar o mundo e a sociedade.

Alonso Bezerra de Carvalho
Cláudio Roberto Brocanelli
Genivaldo de Souza Santos

PENSAMENTO DECOLONIZANTE,
PRÁTICA INTERCULTURAL E
EMANCIPAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS
PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO
CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Antonio Joaquim Severino

Uninove/Feusp

O ensaio desenvolve uma reflexão sobre as exigências epistemológicas e éticas para a abordagem da problemática educacional na América Latina, frente à tomada de consciência da necessidade de decolonização do pensamento dos povos colonizados. Busca explicitar as consequências e os desafios postos pelo epistemicídio embutido no processo de colonização bem como as exigências para sua superação. Defende então três grandes perspectivas para o exercício da Filosofia da Educação nessa circunstância. A primeira perspectiva diz respeito à sua condição de etnoconhecimento; a segunda concerne à exigência da interculturalidade em sua prática; e a terceira impõe a demanda de um

compromisso emancipatório. Por perspectiva etnofilosófica, entende-se a prática do conhecimento a partir das raízes culturais da própria comunidade em sua real condição histórico-social. Para tanto, impõe-se uma postura de questionamento e superação do silenciamento imposto ao pensamento nativo pela intervenção colonizadora que produziu o sufocamento das formas de expressão das culturas locais pré-existentes à chegada dos europeus e impediu que a comunidade latino-americana, que se formou ao longo dos últimos 500 anos, constituísse uma identidade própria e trilhasse caminho diferente daquele traçado pela matriz cultural do colonizador. Por perspectiva intercultural, entende-se a postura de que, uma vez reconhecidas a pluralidade e a diversidade existentes em nosso contexto, se proceda à busca e ao investimento estratégicos com vistas a uma efetiva interação e convivialidade entre essas múltiplas culturas, numa relação mais horizontal de reconhecimento e respeito mútuos, sem hierarquização e hegemonia entre elas. Isso só poderá ocorrer se a filosofia praticada se compromissar com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados, engajando-se numa tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do conhecimento. A concepção teórica e as experiências práticas da etnofilosofia suscitam uma intervenção epistêmica e pedagógica muito mais abrangente do que o próprio campo do conhecimento científico, demandando e envolvendo toda uma postura filosófica. Põe em ação uma reflexão filosófica que recorta as esferas do epistemológico, do antropológico, do sociológico, do político, do ético, em suma, de toda a esfera cultural. Incluindo uma postura filosófica crítica à hegemonia da racionalidade ocidental e uma afirmação da necessidade de se implementar práticas de racionalidades silenciadas pela dominação epistemológica da filosofia do Ocidente europeu e norte-americano, a tarefa da Filosofia da Educação não pode ser outra se não a de contribuir para preparar as novas gerações, às quais cabe construir uma civilização mais adequada à condição humana de imanência objetiva no mundo, aberta à transcendência subjetiva no existir histórico-social.

RUMO A UMA VIRADA EPISTEMOLÓGICA

Depois de 500 anos de vivência cultural sob o impacto do processo colonizador, vem ganhando corpo, no contexto latino-americano, uma nova perspectiva epistemológica, decorrente da tomada de consciência de que nossa forma de pensar, de exercer o conhecimento, tem sido um tanto alheio à nossa condição existencial histórica específica.

A produção do pensamento, em nosso efetivo contexto cultural, ocorre gerada, conduzida e formatada, reproduzindo modelo para cá transplantado particularmente da Europa, da metrópole cultural colonizadora. Esse modelo importado, articulado ao processo geral da colonização, tornou-se hegemônico, sufocando eventuais formas alternativas de pensamento.

Trata-se, então, de uma tomada de consciência de que, imanente ao processo de colonização econômica, política e cultural, o colonizador praticou igualmente uma repressão e até mesmo um genocídio epistêmico, impondo um modo alheio de pensar, que não levou em conta, em sua constituição, as especificidades existenciais da sociedade em formação. E dada a profundidade dessa impregnação, mesmo depois das independências política e até mesmo econômica, a dependência epistêmica, fundamento de toda expressão cultural possível, continuou presente e hegemônica.

Conscientiza-se, então, de que todo pensar precisa ser intrinsecamente etno-pensamento, etno-conhecimento, ou seja, tem que ter suas raízes no seio da comunidade concreta em que é praticado, raízes estas que precisam ser explicitadas. Toma-se, então, consciência de que, embora todos os seres humanos disponham de uma capacidade de exercício de sua subjetividade, o que é uma dimensão universal, esse exercício da subjetividade se configura sob modalidades logosféricas específicas em cada sociedade histórica.

No que concerne à sociedade e à cultura latino-americana, isso vem levantando a necessidade da revisão de seu posicionamento em relação à cultura e à epistemologia constituídas e formatadas na Europa, ou melhor dizendo, no espaço ocidental euro-norte-americano. Trata-se então do questionamento de um suposto universalismo, que se revela como infundado e falso. Embora haja elementos epistêmicos que podem ser considerados universais – tais como a ciência e a técnica – não se pode

afirmar o mesmo da cultura em geral e, particularmente dos pressupostos epistêmicos do todo o conhecimento.

A REAÇÃO LATINO-AMERICANA

Vem ocorrendo, então, um amplo movimento filosófico e cultural que põe em questão o paradigma epistemológico euro-norte-americano que acabou se impondo e se tornando hegemônico em todo o território geo-cultural da América Latina. Na realidade, essa tomada de consciência e sua explicitação mediante o questionamento do eurocentrismo, já vinham emergindo desde a segunda metade do século XX, em países colonizados da Ásia e da África e mesmo na própria Europa, onde alguns pensadores se tornaram sensíveis a essa situação de alienação e de dependência em que viviam os povos colonizados. Só à guisa de uma referência bem geral, cito alguns autores que se tornaram inspiradores do atual movimento. Assim, criticando a colonização inglesa na Índia, Ranajit Guha, cria o Grupo de Estudos Subalternos, que se estende à África do Sul, o palestino Edward Said discute as relações entre Oriente e Ocidente, Frantz Fanon, martinicano, que aborda com radicalidade o colonialismo, assim como Aimé Césaire e Albert Memmi. Boaventura Souza Santos é outro precursor e inspirador do movimento, particularmente ao denunciar o genocídio epistêmico que acompanha o genocídio físico ao longo do processo colonizador, situação que levou ao sufocamento das expressões de conhecimento próprias e originais das culturas das regiões conquistadas e colonizadas.

Na América Latina, sob essa inspiração, a busca da identidade e da originalidade de um pensamento próprio e autônomo, começa a se manifestar mediante trabalhos de pensadores isolados, tais como Leopoldo Zea, Salazar Bondy, Enrique Dussel, Arturo Roig, Paulo Freire. Num primeiro momento, se aglutinaram em torno do **Grupo Estudos subalternos Latino-americanos**, diretamente inspirado no Grupo indiano e agora consolidado no **Grupo Colonialidade/Modernidade**, que agrega nomes como Anibal Quijano, Walter Dignolo, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Langer, Santiago Castro-Gomez, Ramón Grosfoguel. Conta com a contribuição de Catherine Walsh e Immanuel Wallerstein, norte-americanos, de Joseph Easternmann, austríaco e o próprio Boaventura Santos. (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ;

GROSFOGUEL, 2007; DUSSEL; MENDIETA; BOHÓRQUEZ, 2008; SEVERINO; MARCONDES, 2019; WALSH, 2012).

REPERCUSSÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Reportando-se aos fundamentos gerais do conhecimento, essa nova perspectiva de pensar vem se colocando na teoria e na prática dos vários campos do conhecimento e das correspondentes atividades humanas. Também no Brasil, já se identificam algumas iniciativas teóricas, promovendo um investimento que vai na direção do reforço da empreitada de decolonização do pensamento latino-americano. Trata-se, então, da participação desses autores brasileiros junto ao processo de reflexão sobre a realidade nacional, implementando a prática sob essa nova abordagem epistemológica, o que vem ocorrendo em diferentes campos do conhecimento. Podem ser citados, então, como se inspirando nesse movimento de decolonização, autores como Fernanda Bragato, no campo do Direito, Luciana Balestrini, no campo sócio-político, Gilberto Ferreira, no campo da Educação, José Eustáquio Romão e Manuel Tavares, no campo da Filosofia.

IMPLICAÇÕES PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Daí a tarefa que se impõe à Filosofia da Educação de rever sua dimensão epistemológica. É que a Educação, até mais que os outros campos, é profundamente enraizada no modo de ser específico de cada sociedade e é a partir dessa condição que ela precisa ser pensada, já que dela se espera justamente a maneira pela qual as pessoas vão se portar, teórica e praticamente, frente à realidade histórica concreta.

Obviamente no caso desse reequacionamento do olhar filosófico-educacional, haverá sempre aproximações reais entre o que se pensa em outros contextos sociais e o que se pode pensar aqui. Isso porque muitas condições históricas concretas se repetem, têm muitas semelhanças nas diversas sociedades do planeta, sob os mais variados aspectos. Mas para que haja um efetivo diálogo, com enriquecimento das partes dialogantes, é preciso que cada parte conheça bem seu próprio contexto e tenha segurança quanto a seu posicionamento.

Aqui entra, então, a decorrente postura das premissas acima colocadas. As relações entre as culturas não será mais a imposição monocultural nem a justaposição multicultural de logosferas diferentes, mas necessariamente uma relação de interculturalidade, entendida esta como um processo de intercâmbio e de interação entre culturas diferentes, em que todas as partes interagentes possam se enriquecer, o que supõe conhecimento e reconhecimento mútuos.

Assim, quando abordamos a obra de um pensador estrangeiro, por exemplo, de Rousseau ou Deleuze, não pode estar em pauta a busca de um modelo explicativo autônomo e automaticamente válido por si mesmo, mas, sobretudo, o conhecimento de uma experiência de pensamento que possa interagir com nossas experiências que também vivenciamos em nosso contexto específico, a ser sempre levado em conta.

Concluindo, sintetizo minha compreensão da tarefa no âmbito de um pensamento decolonizante que se impõe para o exercício da Filosofia da Educação nessa circunstância: cabe-lhe assumir, então, três grandes perspectivas. A primeira perspectiva diz respeito à sua condição de etnoconhecimento, a segunda concerne à exigência da interculturalidade em sua prática e a terceira impõe a demanda de um compromisso emancipatório.

A) A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ETNO-FILOSÓFICA

Por perspectiva etno-filosófica, entende-se a prática do conhecimento a partir das raízes culturais da própria comunidade em sua real condição histórico-social. Para tanto, impõe-se uma postura de questionamento e superação do silenciamento imposto ao pensamento nativo pela intervenção colonizadora que produziu o sufocamento das formas de expressão das culturas locais pré-existentes à chegada dos europeus e impediu que a comunidade latino-americana, que se formou ao longo dos últimos 500 anos, constituísse uma identidade própria e trilhasse caminho diferente daquele traçado pela matriz cultural do colonizador. (CANDAUI, 2010; CASTRO GÓMEZ; GROSFO-GUEL, 2007; D'AMBROSIO, 2000; FORNET-BETANCOURT, 2004; SILVA 2006; WALSH, 2012).

O MULTICULTURALISMO COMO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DAS CULTURAS:

Esta é a grande contribuição do multiculturalismo ao afirmar a existência de múltiplas culturas, merecedoras todas de reconhecimento. Com isso questionando radicalmente a legitimidade de qualquer uma das culturas se impor como mais valiosa sobre as demais. E isso no concernente a todos os aspectos da vida cultural, como é o caso das duas dimensões existenciais que nos interessam neste momento, a educação e da filosofia.

Esta consciência e esse pressuposto de que desconhecer a cultura nativa dos sujeitos, particularmente dos sujeitos educandos, é destruir a identidade dos mesmos. Impõe-se reconhecer e valorizar as expressões culturais particulares de todos os agrupamentos humanos, não só por uma razão epistemológica evitando, assim, todas as formas de etnocídio epistêmico, mas também por razões éticas e políticas, pois sem a garantia de sua identidade, as pessoas humanas não podem ser autônomas, livres e emancipadas.

Mas, o multiculturalismo perde toda sua legitimidade se ele se reduzir a pura afirmação da presença das diferentes culturas, transformadas em novos Narcisos coletivos. É preciso assegurar a intercomunicação entre elas. O multiculturalismo precisa se expressar concretamente como interculturalismo

Tem toda procedência a conclusão de D'Ambrosio, ao afirmar que

O multiculturalismo está se tornando a característica mais marcante da educação atual. Com a grande mobilidade de pessoas e famílias, as relações interculturais serão muito intensas. O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento. De outra maneira, o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta, inevitavelmente, em confronto e violência. (2000, p. 151-152).

É só dessa maneira que a educação se legitima. Lutar hoje contra a discriminação, contra a opressão, contra o preconceito e contra a exclusão implica pleitear uma educação que se comprometa em investir os

resultados do conhecimento na construção da cidadania, significando isso a formação de um sujeito autônomo, fonte de seu próprio agir, e situado numa sociedade democraticamente estruturada, que não seja apenas um lugar de heteronomia.

Vemos, então, que a origem da opressão, da perseguição, da discriminação, dos preconceitos e de todos os estigmas que se abatem sobre homens e mulheres está no fato da transformação da diferença em desigualdade. A diferença histórica entre as pessoas, demonstração da diversidade, transforma-se em desigualdade valorativa, o que é tomado como justificativa pelos mais fortes, pelos mais poderosos, para o exercício concreto do poder, realizado como dominação.

Sempre em pauta a dificuldade do reconhecimento da alteridade, como singularidade do outro, e o respeito decorrente da igualdade a ser reconhecida. Somos todos iguais embora diferentes. Esta incapacidade de superar o etnocentrismo, que fecha o observador e o dominador na identidade de seu próprio modo cultural de ser, se fez presente nos mitos, nas religiões, na filosofia e na própria ciência, por mais contradições políticas e morais que seus “conhecimentos” pudessem provocar. No caso da ciência moderna, os reducionismos biólogos levaram à pretensa fundamentação das diferenças em termos de leis da própria vida, desconhecendo a dimensão sócio-cultural que as produziram.

B) A EXIGÊNCIA DE UMA PRÁTICA INTERCULTURAL DE PENSAMENTO

Por perspectiva intercultural, entende-se a postura de que, uma vez reconhecidas a pluralidade e a diversidade existentes em nosso contexto, se proceda à busca e ao investimento estratégicos com vistas a uma efetiva interação e convivialidade entre essas múltiplas culturas, numa relação mais horizontal de reconhecimento e respeito mútuos, sem hierarquização e hegemonia entre elas (CANDAUI; RUSSO, 2010; SILVA, 2006; WALSH, 2012).

Na complexa tessitura da sociedade multicultural da América Latina, a via que se vislumbra é aquela de uma práxis intercultural, ou seja, do compromisso da teoria e da prática com um pensar e um agir que reconheçam a consistência, a autonomia e a validade de todas as expressões culturais com presença efetiva na realidade histórica, admitindo-se que

podem entrar em relação entre si, num processo de profícuo intercâmbio, sem impor, umas às outras, qualquer ideia, prática ou norma heterônomas que não sejam decorrência de decisão negociada entre iguais.

Esse diálogo horizontal, essa possível negociação, pressupõe, para os indivíduos e grupos, conhecimento e respeito mútuos, como reforça D'Ambrósio, ao falar da educação:

O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento. De outra maneira, o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta, inevitavelmente, em confronto e violência. (2000, p. 151-152).

É verdade histórica que as relações das culturas entre si nem sempre se dão de modo harmonioso, até em função da tendência das culturas mais fortes se imporem sobre as mais frágeis, a se configurar como cultura hegemônica, como se fosse uma cultura superior, digna a ser respeitada como cultura universal, e, portanto, única. De seu lado, muitas vezes, as culturas oprimidas, para afirmarem sua identidade e autonomia, acabam se fechando sobre si mesmas, assumindo uma perspectiva monoculturalista, questionando a possibilidade do diálogo sem dominação com as outras culturas. Também a filosofia corre este risco quando se quer praticar como etnofilosofia.

No caso mais específico do pensar filosófico, a postura intercultural pressupõe a admissão de que o conhecimento humano se enraíza em contextos histórico-sociais bem concretos das diferentes culturas, não procedendo condoreiramente de um logos universal que dispensasse qualquer vinculação às culturas singulares. Leio, nessa direção, as afirmações incisivas de Raul Fornet Betancourt quando, ao tratar da prática da filosofia na América Latina, fala em “superar o uso colonizado da razão, que continua cúmplice da herança colonial” (2004, p. 13), que mantém “a vigência normativa do cânone estabelecido pela tradição acadêmica centro-europeia na metodologia filosófica” (2004, p. 24), quando se desconhece o que é pensado, falado e escrito nas línguas nativas.

Por isso mesmo, a Filosofia da Educação não pode se isolar na sua ilha geográfica ou cultural. É preciso que ela se situe numa perspectiva intercultural, distinta tanto da perspectiva monocultural como daquela puramente policultural. Trata-se então de praticar um universalismo crítico, segundo o qual cada cultura é vista e avaliada em sua qualidade específica e em função da contribuição que pode dar para a construção de uma cultura universal. Cada cultura particular consolida sua identidade na medida mesma em que pode contribuir para o aprimoramento da cultura universal a ser construída historicamente, pois esta não é ainda dada, portanto, na medida em que participa da implementação de um projeto antropológico de construção do humano, esta sim uma tarefa universal, pois se trata do delineamento de caminhos de condução do destino de toda a humanidade (CARVALHO, 1992; LIMA VAZ, 1988; MOUNIER, 2004; SEVERINO, 2001).

Assim, a Filosofia da Educação, ao se conceber e se praticar como etnofilosofia, não se confunde com uma postura etnocentrista, em torno da cultura particular da qual parte e sobre a qual se sustenta. Por isso, o filosofar comprometido com a emancipação e com a construção da autonomia de todos os sujeitos precisa se instaurar numa dupla perspectiva. Ele se quer como uma etnofilosofia, na medida em que sua narrativa tem raízes em seu próprio solo geográfico e cultural, mas, ao mesmo tempo e sob o mesmo impulso, ela se expressa sob uma outra perspectiva mais complexa, a da interculturalidade. Não se trata mais de se diluir numa suposta filosofia universal que, na realidade ocidental, não passou da imposição forçada de um filosofar eurocentrado, nem se isolar num pensar autossuficiente e incomunicável, que não estabelece pontes com outros pensamentos. Trata-se de um discurso dialogante, que supõe a alteridade e com ela estabelece comunicação. O diálogo filosófico se constitui no seio da matriz de um diálogo intercultural

A decolonização é condição *sine qua non* para uma autêntica interculturalidade. Por isso, o investimento educativo pressupõe um posicionamento crítico frente ao eurocentrismo, em todas as esferas da existência: do poder, do saber e do ser. Por isso, a educação precisa envolver estratégias políticas, éticas e epistêmicas, engajando-se numa luta sem trégua contra todas as formas de ação colonizadoras, assumidas sob um pensamento hegemônico ocidentalocêntrico monocultural, de pretensão

universalista. Trata-se então de questionar e descartar as propostas de ação intercultural de cunho funcionalizante, ou seja, aquela interculturalidade funcional para o sistema hegemônico vigente, o capitalismo neoliberal, no caso da América Latina. São propostas de diálogo, de convivência, marcadas pela tolerância e pelo esforço em evitar conflitos. Tais processos são compatíveis com a lógica do atual modelo neoliberal do capitalismo, ocultando as contradições que tecem a realidade social, diluindo as diferenças efetivamente presentes na diversidade. Mas não passam de estratégias para se manter a colonialidade de nossa existência histórica.

C) A NECESSÁRIA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Isso só poderá ocorrer se a filosofia praticada se compromissar com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados, engajando-se numa tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como sustentadora de uma modalidade de etno-conhecimento e como uma abordagem intercultural do conhecimento. A concepção teórica e as experiências práticas da etno-filosofia suscitam uma intervenção epistêmica e pedagógica muito mais abrangente do que o próprio campo do conhecimento científico, demandando e envolvendo toda uma postura filosófica. Põe em ação uma reflexão filosófica, que recorta as esferas do epistemológico, do antropológico, do sociológico, do político, do ético, em suma, de toda a esfera cultural. Incluindo uma postura filosófica crítica à hegemonia da racionalidade ocidental e uma afirmação da necessidade de se implementar práticas de racionalidades silenciadas pela dominação epistemológica da filosofia do Ocidente europeu e norte-americano, a tarefa da Filosofia da Educação não pode ser outra se não a de contribuir para preparar as novas gerações, às quais cabe construir uma civilização mais adequada à condição humana de imanência objetiva no mundo, aberta à transcendência subjetiva no existir histórico-social.

É só dessa maneira que a educação se legitima. Lutar hoje contra a discriminação, contra a opressão, contra o preconceito e contra a exclusão implica pleitear uma educação que se comprometa em investir os resultados do conhecimento na construção da cidadania, significando isso

a formação de um sujeito autônomo, fonte de seu próprio agir, e situado numa sociedade democraticamente estruturada, que não seja apenas um lugar de heteronomia.

É íntima a aproximação que os teóricos modernos fizeram entre democracia e o caráter público da atuação do Estado (por isso mesmo, deveria ser preferencialmente uma *res publica*), mediante a qual poderia assegurar a todos os integrantes da sociedade o acesso e o usufruto dos bens humanos, garantindo a todos, com o máximo de equidade, o compartilhamento do bem comum. No entanto, essa expectativa tende a frustrar-se continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui sua sociedade civil. Na verdade, as relações de poder no interior da sociedade brasileira continuam moldadas nas relações de tipo escravocrático que a fundaram, aquelas relações do tipo “casa grande e senzala”, metáfora que é, na verdade, descrição científica.

CONCLUSÃO

A destinação de uma Filosofia da Educação criticamente concebida e praticada não pode ser outra se não a de contribuir para preparar as novas gerações às quais cabe construir uma civilização mais feliz. O que ela só poderá fazer se se compromissar com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados. É o que se vislumbra pela utopia de uma nova realidade social, de um outro mundo em que indivíduos, sociedades e natureza se relacionem de modo a garantir um bem viver, que vêm propondo os pensadores da decolonização.

Daí o compromisso da Filosofia de se engajar numa tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como

sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do saber, do poder e do existir. Compromisso de se praticar também como Filosofia da Educação.

A concepção teórica e as experiências práticas da etnofilosofia suscitam uma intervenção epistêmica e pedagógica muito mais abrangente do que o próprio campo do conhecimento científico, demandando e envolvendo toda uma postura filosófica e educacional. Põe em ação uma reflexão filosófica, que recorta as esferas do epistemológico, do antropológico, do sociológico, do político, do ético, em suma, de toda a esfera cultural.

Não há como não reconhecer, implícita nessa postura filosófica, uma crítica à hegemonia da racionalidade ocidental e a afirmação da necessidade de se implementar práticas de racionalidades silenciadas pela dominação epistemológica da filosofia do Ocidente europeu.

Trata-se de reconhecer e afirmar a existência de múltiplas culturas que se manifestam como expressões de logosferas particulares, próprias de cada uma delas. Daí a necessária crítica à pretensão de universalismo da epistemologia fundada na logosfera da tradição ocidental, pleiteando-se para a filosofia latino-americana uma perspectiva epistemológica fundada em sua experiência, vivenciada e elaborada pela sua própria logosfera.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polit.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- CANDAU, Vera M.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CARVALHO, Adalberto D. de. *A Educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento, 1992.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 1., São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Feusp, 2000. p. 143-152.

- DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (ed.). *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. Mexico/Maracaibo: Siglo XXI, 2008.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas*. Tradução de Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. *Escritos de Filosofia II*. São Paulo: Loyola, 1988.
- MOUNIER, Emmanuel. *O Personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, Antonio J.; MARCONDES, Ofélia M. (org.). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago, 2019.
- SILVA, Gilberto F. da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos*, Itajaí-Univalli, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

EL PAISAJE EDUCATIVO EN LA AMÉRICA NEGADA

José Alejandro Tasat
UNTREF/Argentina

*“Evidentemente, el discurso filosófico tiene un solo sujeto,
y éste será un sujeto cultural. Mejor dicho,
la filosofía es el discurso de una cultura que encuentra su sujeto.”*
(KUSCH, 2007).

APROXIMACIONES A PENSAR

“Pensar es olvidar diferencia, es generalizar, abstraer”, afirma Jorge Luis Borges, en “Funes el memorioso”¹. Si seguimos la lógica de su afirmación, pensar es recordar semejanza. Se propone pensar los aportes de los pensadores americanos al ideario ilusorio de la modernidad desde un

¹ BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 1944.

abordaje geocultural, aportando desde las acciones, las cosas y los sujetos culturales; relacionando la identidad, el territorio, el símbolo y la comunidad.

Se trata de pensar en y desde América en tanto el pensamiento desarraigado de nuestra tierra y des-gravitado de nuestro horizonte cultural fundamentó la implementación de políticas hegemónicas, económicas-sociales y culturales, que tomaron como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos, y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América Profunda.

Esto ha sido posible en el acaecer de aquello que Quijano (2014) denomina “colonialidad del saber”, práctica impulsada por la ciencia moderna y su imperio epistemológico, es decir, su auto-referencia como única forma de acceso al conocimiento riguroso y, por tanto, la postulación de sus resultados como los únicos válidos. A partir de los aportes de Quijano, Catherine Walsh señala: “La producción científica se considera, así, detentora de una verdad que abre las puertas para la comprensión real de los fenómenos sociales, por medio de procedimientos universalizables, abstractos y sistemáticos. Esta pretensión universal de la ciencia moderna esconde algo importante: su localización. Esto quiere decir que la ‘historia’ del conocimiento está marcada geo-históricamente, geo-políticamente y geo-culturalmente; tiene valor, color y lugar ‘de origen’” (WALSH, 2004).

¿EXISTE FILOSOFÍA O PENSAMIENTO EN NUESTRA AMÉRICA?

Salasar Bondy publica su libro “¿Existe una filosofía de nuestra América?”, en 1968. Carlos Ossandón, en su libro “¿Qué se entiende por filosofía americana?”, propone pensar cuando se referencia a la filosofía americana, se está aludiendo a tres cosas diferentes: a la filosofía “en” América, a la filosofía “acerca” de América y a una filosofía “de” América (SANTOS HERCEG, 2010).

José Santos Herceg (2010) en “Conflicto de Representación: América Latina como lugar para la filosofía” propone preguntarse qué se entiende por América Latina y cómo se la concibe para poder pensar el modo en que esta influye sobre el pensamiento y su filosófica. América Latina es un lugar que es y puede ser muchos lugares, se trata de las diversas representaciones que da lugar. Un espacio es muchos lugares y de

allí las múltiples formas de representarla y de nombrarla (Latinoamérica, Indoamericana, América Morena, Iberoamérica, etc.).

Arturo Roig menciona en su libro “La Idea Latinoamericana de América”, que desde el comienzo en América Latina conviven dos representaciones contradictorias, una como defensa frente a la amenaza de invasión y también adquiere un sentido de dominio en el contexto de la ideología del panlatinoamericanismo. Dos lugares antagónicos conviven: el de la amenaza de dominio y el de la reacción y defensa. Nuevo Mundo y Nuestra América (ACOSTA, 2012).

Decir América en tanto nuevo mundo es decir con ello un territorio que fue soñado, inventado, invadido. Decir América en tanto Nuestra América supone nombrar una tierra ignorada, un sueño de unidad como resistencia, autonomía independencia. La filosofía de Nuestra América es diferente y antagónica a la del Nuevo Mundo marcada por una reflexión dominadora y colonizada. La filosofía de Nuestra América aparece en el lugar de la amenaza y el dolor, y el de resistencia y emancipación (ACOSTA, 2012).

No tiene sentido seguir hablando de descubrimiento a menos que sea por razones históricas y tampoco hablar de encuentro entre dos culturas porque un encuentro, como dice Enrique Dussel², supone un cara a cara de personas que van a una hacia la otra en términos de igualdad y respeto. Lo que caracteriza ese encuentro es un encuentro de desigualdad, conquista y violencia. El europeo se sitúa como superior, y se propone “civilizar” a los barbaros (DUSSEL, 2007).

O’Gorman propuso la idea de que América no fue descubierta sino inventada. América provee el tiempo y el espacio para el mito y la utopía, los hace tangibles. Reedita y actualiza las viejas leyendas, la Edad de Oro, el Paraíso Terrenal, La fuente de la Juventud, el Dorado. Colón declara haber anclado en el Paraíso Terrenal. Estos mitos serán un motor fundamental para la conquista posterior a la llegada de Colón. El nuevo mundo es el lugar de la resurrección del mito clásico, es el espacio de la nueva utopía, una tierra sin historia para el europeo donde todo puede hacerse. Este espacio No-Europa en el sentido de Europa perfecta sin vicios ni corrupción (SANTOS-HERCEG, 2010).

² Pensamiento americano UNTREF. *Pensar en Movimiento*. Disponible: <http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capitulo6.html>. Acceso en: 23 abr. 2020. DUSSEL/ González - Trayectorias y mundos culturales. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LBAjZHjDmuI>. Acceso en: 23 abr. 2020.

América entra a la historia universal (la europea) en forma equivocada, disfrazada. De hecho, ingresa tan equivocada que toma el nombre de un “descubridor” que ni siquiera es tal: Américo Vespucio. El conquistador nomina, abandona los nombres de los pueblos ancestrales, Nueva Granada, Nueva España, Nueva Toledo. Se re-descubre y re-bautiza todo. El nombre es otorgar la esencia, la definición, es dar existencia. Se nombra para apropiarse, para ubicar, para controlar. Nombrar América, lo americano es un proceso de ejercicio de poder.

Filosofar en el Nuevo Mundo es hacerlo en una tierra cuyo nacimiento está marcado por la invasión, por la imposición, por la violencia. La filosofía del nuevo mundo es una reflexión que se sobrepone, se adueña del espacio. La filosofía europea se trasplanta a América, se la exporta imponiéndola como “La Filosofía”, como filosofía colonizadora, teocéntrica y eurocéntrica. El caso paradigmático es el de la filosofía de la conquista. Es una reflexión sometida, dominada, colonizada, acorralada por el pensamiento europeo, que es una mera copia o imitación, filosofar en el Nuevo Mundo se reduce a repetir, una filosofía plagaria que instaura un aparato hegemónico en nombre de la normalización filosófica.³

“NUESTRA AMÉRICA”

“Nuestra América”, publicado en 1891 por José Martí, condensa un programa revolucionario e independentista. Yamandú Acosta (2012) propone analizarlo como un ensayo transmoderno y portador de un programa transmoderno con el consecuente potencial revolucionario capaz de trascender los límites de la modernidad. Plantea esto porque desde su perspectiva Martí no fundamenta la incorporación a la modernidad a través de un sometimiento a la ley como condición de posibilidad de la autonomía, sino una superación de la modernidad en una perspectiva que implica un discernimiento de la ley desde el ejercicio de la autonomía radical.

Dussel (2007) interpela la superación de modernidad no como postmodernidad que ataca la razón desde el irracionalismo de la inconmensurabilidad, sino como transmodernidad que ataca como

³ SALAS, R. Pensar américa en diálogo. *In: CONGRESO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIO DE PENSAMIENTO CRITICO*, 1, Santiago de Chile, oct. 2014. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=kEbDrte1wSA>. Acceso en: 23 abr. 2020.

irracional a la violencia de la Modernidad. Y para ello es necesario negar la negación del Mito de la Modernidad. La cara negada de la modernidad debe juzgarse como inocente y juzgar a la modernidad como culpable de la violencia sacrificadora, conquistadora, esencial. Negar la inocencia de la modernidad permite descubrir la otra cara oculta, la del mundo periférico, el indio sacrificado, la mujer oprimida, la cultura popular alienada.

El imperialismo, con la lógica de la expansión y profundización de la modernización capitalista, construye una lógica constructiva destructiva que alcanza su mayor grado de visibilidad con la globalización capitalista. En José Martí nuestra autotransformación a través de la superación de nuestra condición individualista es condición fundamental para nuestra realización como sociedad y cultura. Esta autotransformación es condición para tomar conocimiento de “Los gigantes que llevan siete leguas en sus botas” o sea de las amenazas que se ciernen sobre nosotros y nuestro mundo (ACOSTA, 2012).

Ante el capitalismo y el imperialismo se impone una celosa vigilia como mejor posibilidad de neutralizar las amenazas. Las armas del juicio vencen a las otras y la trinchera de ideas valen más que las trincheras de piedras. Las armas del juicio refieren a la capacidad de juzgar, de discernir, que vencen a las otras que aportan la razón de la fuera, la fuerza de la razón termina imponiéndose.

Potenciar las armas del juicio y las trincheras de ideas no quiere decir plegarse a los procesos de constitución de la “sociedad del conocimiento” que parece revalidar el mito del progreso de la modernidad capitalista. Martí propone constituirse como una sociedad del pensamiento que permita una distancia crítica de imperialismo y de la modernidad capitalista.

José Martí establece que hay formas de subjetividad alienadas (aquellas que se niegan americanas) y también hay instituciones y formas de gobierno alienadas y alienantes con el espíritu de nuestra América. Son instituciones que provienen de otras realidades y que se aplican de manera imitativa a realidades disímiles y fracasan dando lugar a experiencias de desgobierno. Y estos fracasos son depositados su culpa en las condiciones históricas sociales y no en las instituciones. Se trata de la constitución de un “pueblo” que es en definitiva el nosotros, no el pueblo de la modernidad de las constituciones republicanas, sino un pueblo transmoderno como en las constituciones plurinacionales del siglo XXI.

CIVILIZACIÓN O BARBARIE

En “Nuestra América”, José Martí enuncia: no hay batalla entre la civilización y la barbarie sino entre la falsa erudición y la naturaleza.

Se trata del mito del progreso de la modernidad en que la civilización y la barbarie no describen realidades distintas, sino oponen lo superior con sentido de futuro que debe ser, con lo inferior y negativo con sentido de pasado, que debe dejar de ser.

Civilización se entiende como falsa erudición, mientras que barbarie es traducida como naturaleza, civilización o falso lugar de superior como lugar inadecuado, y barbarie o naturaleza como el lugar epistemológico desde donde se ha hecho posible el discernimiento de la falsa erudición. No se enseña la historia inca, pero si la griega. El conocimiento tiene un valor práctico, conocer es resolver, el sujeto de conocimiento es un sujeto de la acción, ante los problemas se activa, ya no es una falsa erudición.

La colonia está presente en la actualidad de la república, como factor determinante en la identidad republicana de los países de nuestra América. Constituir una república no es un documento fundacional como es la constitución, en la república sobreviven elementos, hábitos y estructuras coloniales. Constituir la república supone una permanente confrontación con la colonia y las lógicas coloniales. No hay choque de civilización como tampoco hubo choque civilización o barbarie, hay una lucha defensiva de la humanidad ante el cada vez más agresivo y ofensivo ataque de la civilización capitalista.

Pensar en América es hacerlo “desde” y “sobre” ella. Si se piensa desde ella, pero no “en América”, es un pensamiento americano en tanto el sujeto que lo produce. Si se piensa sobre ella, pero no desde ella estamos en un pensamiento americano por su objeto pero que se puede ejercer desde circunstancias culturales distintas y distantes. No obstante, el pensamiento americano pareciera tener una nota distintiva de autenticidad por lo que ese sujeto del pensar expresa una cultura autentica. Pensar en América es hacerlo “desde” y “sobre” ella. Si se piensa desde ella, pero no “en América”, es un pensamiento americano en tanto el sujeto que lo produce. Si se piensa sobre ella, pero no desde ella estamos en un pensamiento americano por su objeto pero que se puede ejercer desde circunstancias culturales distintas y distantes.

No obstante, el pensamiento americano pareciera tener una nota distintiva de autenticidad por lo que ese sujeto del pensar expresa una cultura auténtica.

Si la consigna pensar en América excluye a Estados Unidos y oculta a Canadá, es una orientación latinoamericanista donde EEUU se establece como otro. En cambio, si no se lo excluye, estaríamos en presencia de un pensamiento panamericanista en tensión con el latinoamericanismo que se instituye como un nacionalismo de la gran nación latinoamericana. Cuando se habla de las Américas, se está en esta filiación panamericanista.

Pensar en América debe ser apreciado como pensar Nuestra América es decir sobre nuestros modos históricos de objetivación, que implican procesos, estructuras, instituciones y por lo tanto es un pensar sobre el nosotros dado y el nosotros utópico que lo acompaña como condición de posibilidad.

Este pensar tiene el carácter de la reflexión que no excluye el análisis, sino que lo subsume. Frente a la perspectiva del análisis que supone la relación sujeto-objeto (matriz dualista de la lógica de la modernidad), la perspectiva de la reflexión supone la relación sujeto-sujeto donde el sujeto de análisis no se siente por fuera y por encima del objeto que considera, sino que se siente y se sabe involucrado en la problemática.

Pensar en América implica pensar relaciones intersubjetivas y también las instituciones que median esas relaciones. Es un pensar a través del cual el nosotros se auto constituye. La perspectiva de universalismo concreto del nuestroamericanismo incluirá a todos los nosotros cuya afirmación no excluya la posibilidad de afirmación de otros nosotros, de manera que esos muchos nosotros sean posibles. Al interior de cada nosotros se tratará de transformar las relaciones deshumanizantes en otras humanizantes que impliquen la posibilidad de vivir con dignidad. Nuestra América entre las profundizaciones de la modernidad y las emergencias de la trans-modernidad.

APORTES DE PENSADORES AMERICANOS

Kusch (2007) plantea en la oposición ser-estar, la dicotomía fundacional y más original de su pensamiento. Esta distinción, tomada

inicialmente de Canal Feijóo⁴, pero profundizada radicalmente, indica el rasgo decisivo que separa y tipifica a América en oposición a la manera de ser occidental. Hay cientos de referencias para explicar el ser y el estar en la obra de Kusch, la más clara es aquella de *Indios, porteños y dioses*, llamada “La espera en la chichería” en la cual Kusch opone la espera del indio, con su chicha y su embriaguez a la vida del porteño de sectores medios que se pierde en la impaciencia. En efecto, mientras en Buenos Aires ocupamos todos los espacios y nos movemos vertiginosamente en una carrea por *ser alguien*, el indio, dice Kusch, meramente está. Y afirma Kusch (2007): “Nos sentimos satisfechos de las cosas logradas en los últimos años: algún título, alguna propiedad, algunos libros más, algún traje nuevo o algún cargo. Nos gusta pensar en esas cosas. Decimos que al fin y al cabo hemos puesto nuestro esfuerzo para ser alguien. Hacemos otro esfuerzo y pensamos mal de la gente que se deja estar. Pensamos incluso que el indio es una mala persona porque se *deja estar*; porque nada hace por mejorar su situación. Y también aquí en Buenos Aires hay mucha gente que hace lo mismo. Todo ese pueblo del tango, el del fútbol... todos ellos se dejan estar y, entonces, cómo van a progresar. Y pensamos “yo en cambio hago mis cosas, estudio, trabajo, lucho” [...] Gritamos para nuestros adentros “yo soy alguien y esa gente se deja estar”

La fagocitación es como lo dice en *América Profunda* (2007), “hay una fagocitación de ser por el estar en América”. Un ejemplo lo pone en su libro “*Geocultura del hombre americano*” en el cual da cuenta de un complejo ritual que se lleva adelante frente a la llegada de un camión a una comunidad campesina. Allí se le arranca el corazón a un cordero y se queman sus huesos. Se lo viste al camión, se lo llena de dioses – dice Kusch – y se lo incorpora a la cultura y a la comunidad. Es decir, en donde un escéptico dice, “ves camión, técnica, dominación”, Kusch propone un proceso de apropiación, resignificación o fagocitación. Pero esto no opera solo en el campo de lo indígena, ahí lejos, en alguna comunidad perdida de Bolivia o de Perú. El estar está definitivamente instalado en nosotros mismos, en las pequeñas y grandes ciudades.

⁴ Bernardo Canal Feijóo fue abogado y escritor argentino; el documento titulado “Confines de occidente” publicado en 1954, forma parte de la Colección Personal de Rodolfo Kusch y se encuentra en su antigua casa de Maimará, Jujuy, Argentina. Rodolfo Kusch publica su libro fundacional *América profunda* en 1962. Adjunto el link del índice donde uno de los capítulos que inicia en la página 113 se titula Ser, estar. Disponible: http://170.210.60.80/pergamo/wspic/wspic.html?pic=/pgmedia/kusch/imagenes/001937_I1.jpg. Acceso en: 23 abr. 2020

Kusch (2007) presenta dos temporalidades (la de la cosecha y la del progreso) y dos concepciones de mundo articuladas bajo la perspectiva occidental y la americana. El ideario de progreso que habita en la cotidianeidad de la ciudad se opone a la espera sagrada de las entrañas americanas. Esta oposición le permite a Kusch, en primer lugar, dejar en evidencia la convivencia de dos concepciones de mundo presentes en un mismo territorio, que definitivamente se imbrican y se habitan. Hablar de dos mundos aquí hace alusión no a dos creencias sino a dos mundos establecidos desde lo ético, lo simbólico, lo cultural e incluso, desde lo perceptivo. En ese sentido, Kusch cuestiona una visión en apariencia convencional de mundo que se desprendería de la distinción sujeto-objeto. La consideración occidental del mundo lo define como “un espacio vacío lleno de objetos que son percibidos por sujetos” y propone que el descubrimiento de las leyes que regulan ese mundo, articuladas en el discurso científico, nos sitúan ante la verdad del mundo, con el objeto fundamental de explicarlo, predecirlo y, finalmente, dominarlo por medio de la técnica. De allí se desprende nuestra concepción de naturaleza entendida como recursos naturales. Entonces, la ecuación desde una perspectiva occidental es una realidad que se da afuera, un conocimiento de esa realidad y una acción sobre la misma a los fines de dominarla.

Los aportes de Aníbal Quijano (2000) al estudio de las ciencias sociales fue plantear que América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder, como la primera identidad de la modernidad. De esta manera, codifica las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros, los blancos europeos. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía en América⁵.

⁵ “Como en el caso de las relaciones entre capital y pre-capital, una línea similar de ideas fue elaborada acerca de las relaciones entre Europa y no-Europa. Como ya fue señalado, el mito fundacional de la versión eurocéntrica de la modernidad es la idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental. De ese mito se origina la específicamente eurocéntrica perspectiva evolucionista, de movimiento y de cambio unilineal y unidireccional de la historia humana. Dicho mito fue asociado con la clasificación racial de la población del mundo. Esa asociación produjo una visión en la cual se amalgaman, paradójicamente, evolucionismo y dualismo. Esa visión sólo adquiere sentido como expresión del exacerbado etnocentrismo de la recién constituida Europa, por su lugar central y dominante en el capitalismo mundial colonial/moderno, de la vigencia nueva de las ideas mitificadas de humanidad y de progreso, entrañables productos de la Ilustración, y es la vigencia de la idea de raza como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo.”

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevó a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. (QUIJANO, 2000).

Los habitantes de América tenían identidad y eran nombrados por su designación: aztecas, mayas, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Esta nueva identidad da noción racial, colonial y negativa. Todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas, su nueva identidad racial, colonial y negativa implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad, eran pueblos definidos como inferiores, primitivos con una perspectiva de conocimiento que simbolizaba el pasado, una epistemología arcaica, primitivo. Esta lógica se aplicó en cada territorio colonizado en el sistema mundo que orientaban los imperios, desarrollado por la colonialidad del poder⁶ (QUIJANO, 2000).

⁶ La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.

La confrontación entre la experiencia histórica y la perspectiva eurocéntrica de conocimiento permite señalar algunos de los elementos más importantes del eurocentrismo: a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.

Los aportes de Freire (1997) al pensamiento americano se ancló en la educación, donde su premisa “El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando [...] Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido.”⁷

[...] la educación no configura a la sociedad sino que la sociedad configura a la educación en la medida de los intereses de aquellos que tienen el poder. [...] Y yo dije que ese concepto de la educación como un medio para la transformación de la sociedad, me parece estar basado en la segunda fase del ciclo, en aquella fase en la cual la educación preserva lo que la sociedad le permite transformar. En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (FREIRE, 1997).

Hay una dicotomía que convierte a las escuelas en lugares para la distribución del conocimiento y no para el acto de conocer, porque la

⁷ Lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser “educado”, va generando valor.

educación no es el trabajo de transmitir conocimientos, sino el acto de conocer, así lo sostiene Freire.

[...] la educación es un proceso permanente y aquí diferimos: es un proceso permanente por razones tales como, por ejemplo, la dimensión inacabada de los seres humanos, porque los seres humanos son seres, seres históricos y seres de búsqueda, búsqueda permanente. Segundo, en ésta búsqueda los seres humanos adquieren la habilidad de conocer su realidad y de saber que saben. A causa de eso, para mí, uno de los aspectos fundamentales de la educación es que fue y continúa siendo una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica. (FREIRE, 1997).

Los aportes seleccionados de Cullen (2007) están centrados en la cultura, como ámbito simbólico compartido, se trata de una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o un sujeto cultural⁸.

{Hegel} distingue tres objetos sucesivos, recogidos por tres disciplinas distintas: el alma (objeto de la antropología), la conciencia (objeto de la fenomenología), el sujeto (objeto de la psicología). Son sucesivos, porque la conciencia supone el negar dialécticamente el alma, y el sujeto no es sino la negación que la conciencia hace de la sustancialidad del alma. Pensar las relaciones entre el cuerpo y la cultura desde el punto de vista de la conciencia genera un modelo signado por la negación...Por eso el cuerpo molesta en la cultura, produce malestar. Porque sólo es posible hacerse cargo de su 'otredad' y de su 'contradicción' desde una tarea educativa. Sólo educando, se reprime, y sólo educando se disuelve lo contradictorio. (CULLEN, 2007).

Si sabemos estar como “vulnerables”, es decir, interpelables por el otro, podremos crear el mundo de vuelta haciéndolo más justo. Entonces, la filosofía de la educación habita donde habita la filosofía sin más, es

⁸ “...el cuerpo es malestar en la cultura porque la cultura identifica su subjetividad social con la conciencia y la libertad, que niegan la urdimbre comunicativa único esbozo de un sujeto cultural pleno, que constituye a la corporalidad humana como estructura individual sui generis de la conciencia y de la libertad, que no necesita afirmarse negando, reprimiendo, limitando. Desde aquí la tarea educativa: reconocer en el cuerpo el deseo de moverse a sí mismo en la búsqueda de la subjetividad cultural. [...] Nuestra tarea empieza por reconocer en el cuerpo nudo comunicacional que nos involucra una simple demanda: yo puedo ser sujeto.”

una forma ética de resistencia, ayudando a liberar el potencial crítico y naturalizado de las representaciones sociales de los diferentes actores. Esta posición ética está en frente del pensamiento único que legitima la exclusión y la hegemonía de dominación de poder.

La tarea de la Filosofía de la Educación es en primer lugar y como forma de resistencia, ayudar a liberar este potencial crítico de la educación, empezando por saber ver sus formas, participar de sus intentos, y entonces, proveer de argumentos más sólidos para sostener ese potencial crítico de las prácticas. [...] También dar elementos para deconstruir representaciones sociales e históricas naturalizadas [...] En tercer lugar, la filosofía de la educación puede entenderse como una forma de resistencia que denuncie las crecientes estrategias depotenciadoras de la crítica, que tienden a dar una visión fragmentaria del sujeto de la educación, una visión meramente instrumental de las instituciones, una visión apolítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una estrategia mercantil en las evaluaciones y acreditaciones. (CULLEN, 2007).

En definitiva, la posición que plantea Cullen como propuesta para la filosofía de la educación como parte de la manera de resistir e insistir con inteligencia crítica. La insistencia es en lo público, en el conocimiento y la responsabilidad social.

Silvia Rivera Cusicanqui⁹ aporta al pensamiento americano una distancia en la condición de colonizado y en las formas de recolonización aplicada en América: “La condición colonial esconde múltiples paradojas. De un lado, a lo largo de la historia, el impulso modernizador de las elites europeizantes en la región andina se tradujo en sucesivos procesos de recolonización.”

“La experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente –aka pacha- y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado, qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani. El presente es escenario de pulsiones modernizadoras y a la vez arcaizantes, de estrategias preservadores del status quo y de otras que significan la revuelta

⁹ Pensar en Movimiento- UNTREF. Disponible: <http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capitulo3.html>. Acceso en: 23 abr. 2020. TEJIENDO y destejiendo subjetividades. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=-dgzmSiUHIM>. Acceso en: 23 abr. 2020.

y renovación del mundo: el pachakuti. El mundo al revés del colonialismo, volverá sobre sus pies realizándose como historia sólo si se puede derrotar a aquellos que se empeñan en conservar el pasado, con todo su lastre de privilegios mal habidos. Pero si ellos triunfan, “ni el pasado podrá librarse de la furia del enemigo”, parafraseando a Walter Benjamin (RIVERA CUSICANQUI, 2010).

Cusicanqui plantea que no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora. Asimismo, diferencia que el discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; sostiene que encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización.

[...] Su función es la de suplantar a las poblaciones indígenas como sujetos de la historia, convertir sus luchas y demandas en ingredientes de una reingeniería cultural y estatal capaz de someterlas a su voluntad neutralizadora.

[...] Existe también el mundo ch'ixi. Personalmente, no me considero q'ara (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo. Por eso, me considero ch'ixi, y considero a ésta la traducción más adecuada de la mezcla abigarrada que somos las y los llamados mestizas y mestizos. La palabra ch'ixi tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción ch'ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido. (RIVERA CUSICANQUI, 2010).

CONVIVIR EN LA DIFERENCIA

Lo diferente no es una amenaza, está afuera de lo incluido, en lo moderno, lo diferente da la posibilidad que exista lo incluido, es pensar

al revés, la identidad está dada por la diferencia con otro, es el otro el que constituye el vínculo, sin vínculo no hay identidad ni diferencia.

Francois Dubet¹⁰, pensador europeo, sostiene que los europeos quieren ser ahora americanos, mientras antes los americanos, con la ilusión del progreso, querían ser europeos y argumenta, que en América la diferencia se convive y ellos a la diferencia solo anteponen la fórmula de la igualdad.

La dualidad no está dada por identidad y diferencia, sino es una triada, donde lo excluido es la condición de posibilidad para definir a las afirmaciones por lo que son o no son, y el tercero excluido que conforma la triada es el suelo simbólico donde se está, que siempre es un horizonte cultural preexistente.

Lo negado por la modernidad, era la otra cultura, lo diferente que daba identidad a lo moderno, y esta nos habita actualmente en forma silenciosa y a través de los destinatarios de la educación, que conllevan el principio irreductible de la sabiduría no legítima, pero que tramita la vida desde otro orden simultáneo, no sucesivo.

El sistema educativo podría dar entidad a los saberes que tienen los destinatarios, incorporándolos al currículum explícito, para compartir una dimensión de posibilidad y no un sendero circular, donde la pregunta ya lleva la posible respuesta.

CONDICIÓN DE POSIBILIDAD

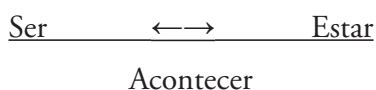
Si como afirma la lógica de la modernidad, las cosas, los vínculos, los sujetos se definen por lo que son en oposición a lo que no son, se olvidan de lo implícito de la afirmación que es un suelo silencioso que habita lo negado de otra manera. las cosas, los vínculos, el sujeto no se definen, sólo están y desde ese umbral están siendo. El proceso de dominación necesita definir al otro, condicionarlo en su potencia y aferrarlo a un relato de sostenimiento del sistema mundo.

En el “Ocaso de la Edad Moderna” Romano Guardini, presenta la configuración que el hombre tiene de sí mismo y el mundo, haciendo una diferencia entre la edad medieval y la moderna, entre la tensión de la

¹⁰ Entrevista a Dubet. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PfpgxIYKFDE&list=UUuzqKy7GuVhr-0zzJc3WQ5g>

tradicón institucionalizada de la fé y la imposición de la verdad. Es posible contemplar que la relación vincular entre pares humanos se da como un punto interno en relación a un poliedro irregular, donde subsisten la comunicación, los símbolos, la tensión de poder, de género y el marco del relato de sostenimiento del sistema capitalista. Donde la condición de posibilidad es la que configura la relación y no la ausencia o negación de la misma, la que configura la verdad. Si la condición de posibilidad es el tercer excluido de la afirmación, para asumir la negación que nos habita en forma silenciosa, es como posicionarnos no desde el recorrido eurocéntrico y antropomórfico del ser, sino desde el estar, en relación con el acontecer comunitario.

Figura 1 - Ser/Estar/Acontecer



Fonte: TASAT (2017).

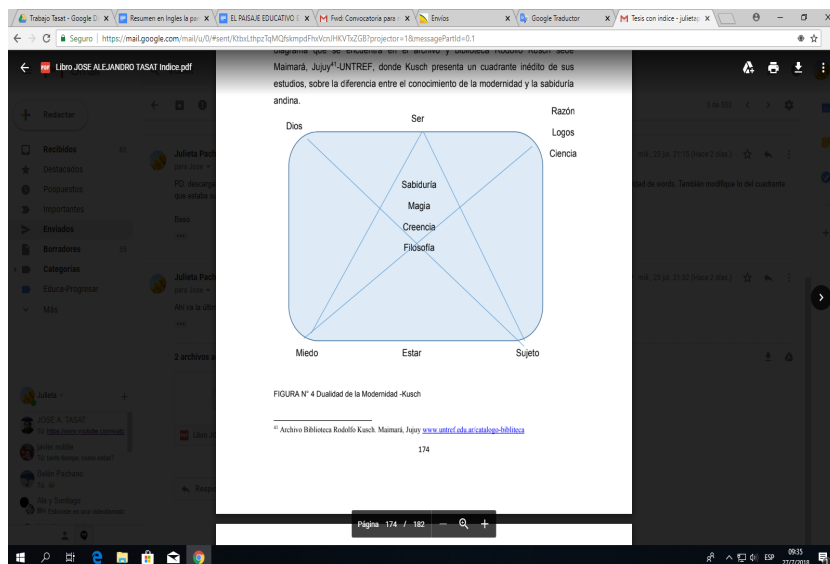
Desde esta noción la educación, asumiría su estar situado, aconteciendo con, por y para otros, escuchando y ampliando sus horizontes de aprendizaje a la incorporación de los saberes negados, no como astucia de la razón que, en la tolerancia de la diferencia intercultural, solo antepone la integración, sino como condición para relacionar la racionalidad moderna con la sabiduría ancestral, popular, en definitiva, la sabiduría “bárbara” negada.

Para ello es importante conceptualizar no al sujeto, sino a la relación el lazo social que nos da identidad en la diferencia situada.

A continuación se presenta un hallazgo en el recorrido de esta tesis, un diagrama que se encuentra en el archivo y biblioteca Rodolfo Kusch sede Maimará, Jujuy¹¹-UNTREF, donde Kusch presenta un cuadrante inédito de sus estudios, sobre la diferencia entre el conocimiento de la modernidad y la sabiduría andina.

¹¹ Archivo Biblioteca Rodolfo Kusch. Maimará, Jujuy www.untref.edu.ar/catalogo-biblioteca

Figura 2 - Dualidad de la Modernidad -Kusch



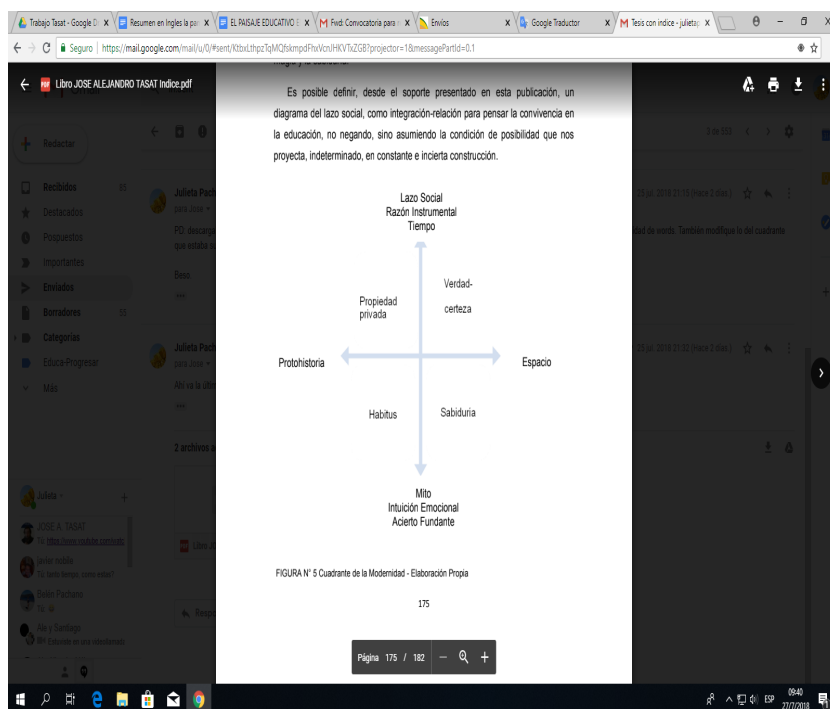
Fonte: TASAT (2017).

En el diagrama, Kusch presenta la dualidad de la modernidad refugiada en la ciencia, la razón y el logo, sustentada por el sujeto, único, idéntico a sí mismo, que prefija al ser; por un lado y por otro lado conviviendo el miedo como sustento de vida y la deidad como organizador del cosmos por parte de la sabiduría andina. Siendo los dos tópicos forma de tramitar la vida desde la ciencia, la filosofía, la magia y la sabiduría.

Desde el diagrama presentado por Kusch y con los fundamentos presentados en el módulo, podemos realizar un diagrama del lazo social, como integración-relación para pensar la convivencia en la educación, no negando, sino asumiendo la condición de posibilidad que nos proyecta, indeterminado, en constante e incierta construcción.

La modernidad se instaló en el espacio de verdad-certeza, escondiendo en la enajenación de la acción la acumulación originaria que presentó Marx, dando uso y usufructo a la propiedad privada, que es parte de lo legal que sustenta el sistema mundo.

Figura 3 – Cuadrante Relacional de la lógica de la convivencia



Fonte: TASAT (2017).

Otra variable que se desvanece es la protohistoria compartida, solo quedando como válida la historia chica, presentada por Kusch. La historia europea de los últimos 500 años, la historia de la especie que se piensa solo a sí misma como posibilidad de autoconservación; que se disipa en el patio de los objetos y que genera el malestar que mueve la historia, el individualismo, la razón instrumental y la pérdida de libertad.

Pensar desde el lazo social, es animarse a convivir en, desde y por las diferencias, sin necesidad de igualar. Las políticas de igualdad en educación solo tuvieron como efecto la segregación de las diferencias. Apartarse del pensamiento cierto de la modernidad, que ancló en el sujeto su sujeción a la distinción para diferenciarse.

Desde la lógica paraconsistente los antagonismos podrían convivir, porque la consistencia es más amplia que la afirmación que limita

la relación: se es o no se es, en un marco más amplio de tiempo y espacio, como un subconjunto de un conjunto, adentro de un teorema.

La persistencia es una emotividad insistente de un acierto de los negados por la modernidad, que resistieron, lucharon y conviven en forma silenciosa, como destinatarios de la educación moderna.

CONCLUSIONES

Los pensadores europeos aportaron al ideario de la modernidad, estableciendo un imaginario simultáneo, hegemónico y único, que no reconoció otras sabidurías legítimas (ancestrales-populares) diferentes al relato de progreso racional, con las que convive al día de hoy en el campo de la educación y habitan en forma silenciosa a través de los destinatarios en el curriculum oculto de las instituciones educativas.

Desde esta otra perspectiva se le asignó a la educación la tarea de desarrollar un proceso de socialización de las nuevas generaciones para su adaptación, conformidad y sujeción a un conjunto de legados culturales y normativos. Más aún, su adhesión indubitable a lo que Comte llama “un fondo común de verdades”, es decir lo “sacro laico” que sustenta una identidad nacional y conduce necesariamente a una determinada homogeneidad cívica (Geneyro, 2007).

Se trata de pensar en y desde América, en tanto el pensamiento desarraigado de nuestra tierra y des-gravitado de nuestro horizonte cultural, fundamentó la implementación de políticas hegemónicas, económicas-sociales y culturales, que tomaron como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos, y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América profunda.

La modernidad instaló un modo de pensar sostenido en la causa-efecto, todo pensamiento que no dependa de un proceso de validación no entra en la lógica occidental. Se apela a la epistemología de la certeza, sin dudas y estable, configurando un sistema hegemónico donde el antagonismo no se tiene en cuenta, contenido en los discursos e imaginarios sociales.

Los aportes de Aníbal Quijano (2000) al estudio de las ciencias sociales, fue plantear que América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder, como la primera identidad de la modernidad.

En educación el legado de la modernidad convive con lo cotidiano del situarse americano, con sus diferencias plasmadas en las nuevas naciones del nuevo continente y los mestizajes de las culturas invisibilizadas, que resistieron a la espada, la pluma, la palabra y la institucionalidad de la fe.

Solamente podremos construir una sociedad en donde la vida merezca plenamente ser vivida por todos, en la que cada uno pueda desplegar plenamente sus potencialidades como persona, si hacemos una apuesta fuerte y vigorosa por desocultar esa verdad ocultada por siglos de dominación, y que está dado en la convivencia de los antagonismos, no como síntesis de superación, sino como umbral de espacio habitado colectivamente.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Y. *Reflexiones desde nuestra América*. Estudios latinoamericanos de historia de las ideas y filosofía de la práctica. Montevideo: Nordan Comunidad, 2012.
- CULLEN, C. *Resistir con Inteligencia*. México: Pueblo Nuevo, 2007.
- DUSSEL, E. *El encubrimiento del otro*. Hacia el origen del mito en la modernidad. Madrid: Nueva Utopía, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Córdoba: Tierra del sur, 1997.
- GENEYRO, J. C. *Contrastes*: Revista Internacional de Filosofía, Málaga, p. 247-266, 2007.
- KUSCH, R. *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross, 2007.
- QUIJANO, A. *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CLACSO, 2000. Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad.
- QUIJANO, A. El regreso del futuro y las cuestiones de conocimiento. *In*: QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes*: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 833-846.
- RIVERA CUSICANQUI, S. *Ch'ixinakax Utiwa*: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- SANTOS-HERCEG, J. *Conflicto de representaciones*: América Latina como lugar para la filosofía. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, Quito-Ecuador, n. 60, 2004.

POR UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
LATINOAMERICANA: REFLEXÕES A
PARTIR DA NOÇÃO DE ESTAR EM
RODOLFO KUSCH

Alonso Bezerra de Carvalho
UNESP/Marília

“O povo julga, por certo, conhecer algo fixo, pronto, permanente; na verdade, há em cada instante luz e escuro, amargo e doce lado a lado e presos um ao outro, como dois contendores, dos quais ora um ora outro tem a supremacia.” (NIETZSCHE, 1989, p. 76).

O professor e o aluno não existem. Usamos e atribuímos nomes às coisas, como se estas tivessem uma duração fixa, enfim, essencializamos a vida. É isso que nos ensina Nietzsche.

Inspirado pela provocação nietzschiana, a proposta neste texto é discutir e/ou apresentar um conjunto de ideias com o objetivo de articular e pôr em diálogo ou ressignificar a filosofia e a educação a partir de um lugar situado que é a América Latina. Para tanto, faremos algumas indicações quanto ao papel e à participação da Filosofia na constituição da cultura latinoamericana que, em um primeiro entendimento de nossa parte, pode estar associado à questão do *ser* e à formulação dos princípios racionais, tal como aparece na concepção filosófica de Parmênides. Para se contrapor ou estabelecer com a filosofia parmenídica retomaremos Heráclito que, com a sua ideia de movimento, nos leva a pensar não na concepção do ser, algo imóvel e estável, mas de um *estar*, que traz a percepção de algo em devir e transformação, que pode incluir o diferente. Trazendo para os nossos dias, a filosofia heraclitiana nos conduz a compreender a proposta do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch, que fez profundas reflexões e suscitou ideias inovadoras acerca da possibilidade de se reconhecer um pensamento a partir do solo latinoamericano. Como considerações finais, apontamos algumas ideias para se pensar o que seria uma educação ou uma filosofia da educação a partir de uma nova compreensão e de um novo olhar para o espaço e o tempo que constitui a América.

Para os propósitos das nossas reflexões, aqui partimos da ideia de que uma nova forma de poder e de conhecimento pode ser compreendida se fizermos uma retrospectiva acerca da noção de *ser* que o pensamento filosófico formulou ao longo de sua história. Aqui daremos atenção às ideias de Heráclito e de Parmênides, filósofos gregos que, juntamente com outros, procuraram responder à questão acerca do *ser*. Se ainda não é possível encontrar neles uma proposta metafísica e racional com todos os seus desdobramentos epistêmicos, éticos e políticos, podemos tomá-los como ponto de partida para a compreensão e problematização das temáticas e ideias advindas posteriormente, como é o caso da tentativa de implementação de um processo de universalização de verdades, valores, crenças e ações em nosso continente.

HERÁCLITO E A IDEIA DE VIR-A-SER

Nascido na ilha de Éfeso na Grécia, Heráclito (540-480 a.C) é considerado um dos mais originais filósofos da antiguidade, chamando

para si os problemas mais polêmicos e as mais difíceis questões do seu tempo e enfrentando-os com audácia na busca de respostas. O seu projeto filosófico insere-se no debate acerca da questão de se há uma unidade permanente e universal, como exigência da razão, ou uma pluralidade e mutabilidade das coisas particulares e efêmeras, como atestam os sentidos. Heráclito e seus colegas gregos perguntavam-se se há uma norma universal fixa que dirige todos os acontecimentos singulares, de maneira a haver uma harmonia do universo acima das visíveis contradições, oposições e conflitos do mundo fenomênico.

A perspectiva que ele defende se funda na ideia de que a realidade manifesta-se como um fluxo perpétuo de todas as coisas que a constituem. “Nada permanece estável, imóvel, mas tudo muda, tudo se transforma sem cessar e nada escapa a esse fluir perene e universal [...] A única coisa que permanece inalterável é a própria mudança, o movimento. A realidade, portanto, é essencialmente processo.” (SANTOS, 2001, p. 87).

Em grande parte de seus fragmentos essa ideia está bastante clara, explicitando a percepção de que tudo, sem exceção, participa de um contínuo e inexorável processo de mudança inestancável e universal. Nos parece que isto fica bem evidente quando diz:

Este mundo, o mesmo de todos os (seres), nenhum deus, nenhum homem o fez, mas era, é e será um fogo sempre vivo, acendendo-se em medidas e apagando-se em medidas (...) Em rio não se pode entrar duas vezes no mesmo. Dispersa-se e de novo reúne; compõe-se e desiste; aproxima-se e afasta-se (...) Nos mesmos rios entramos e não entremos; somos e não somos (HERÁCLITO, 1989, p. 56-60).

A metáfora do rio que muda a todo instante exemplifica a noção de ser heraclitiana, pois o rio, embora tenha uma aparência de imutabilidade, na verdade, há um fluir permanente. As águas que o compõem são fluentes, correm sempre e tampouco são as mesmas. “Tudo flui (*panta rei*), nada persiste, nem permanece o mesmo”. O mesmo ocorre com o ser humano que nelas entra, pois ele também está mudando permanentemente. Não há, no desenrolar do seu viver, a possibilidade de fazer duas experiências idênticas. Todas as coisas, indistintamente, portanto, são e não são ao mesmo tempo.

A esse processo Heráclito chamou de devir ou vir-a-ser, do qual participam todas as coisas que existem realmente. O vir-a-ser é, na sua estrutura, permanente conflito dos contrários que se alternam, é luta constante entre um contrário e outro, uma guerra que torna possível a existência das coisas. O vir-a-ser é a essência da *physis*, isto é, da natureza, do cosmos.

Haveria um *logos* que orienta o vir-a-ser, isto é, um verdadeiro princípio que rege a totalidade do real, a norma que governa o mundo. E a harmonia (unidade profunda) daí derivada resulta no equilíbrio dinâmico das tensões entre os contrários. “Tudo se faz por contraste; da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia”, diz Heráclito em um dos seus fragmentos.

A alegria só perdura no espírito daquele que a concretiza, na medida em que esta disposição sobreviva à luta contra a tristeza inerente à condição humana [...] Trata-se, portanto, de uma harmonia tensa (luta entre pólos opostos) e não de uma harmonia estática. (SANTOS, 2001, p. 89-90).

Além da metáfora do rio, Heráclito considera o fogo como a representação ou o símbolo desse processo. O fogo é como se fosse a manifestação empírica do *logos*, isto é, uma substância originária (*archê*), substrato e fundamento de todas as coisas. Por própria natureza, ou seja, por sua capacidade de perpétua mudança, de transformação, de contraste e harmonia, o fogo é o que melhor se presta a cumprir essa função de elemento que se muda em todas as coisas. Tudo deriva do fogo e a ele retorna oportunamente, ou como diz Hegel, comentando Heráclito:

o fogo é o tempo físico; ele é esta absoluta inquietude, absoluta dissolução do que persiste – o desaparecer de outros, mas também de si mesmo; ele não é permanente. Por isso compreendemos (é inteiramente consequente) por que Heráclito pode nomear o fogo como o conceito do processo, partindo de sua determinação fundamental [...] O fogo, enquanto o metamorfosear-se das coisas corpóreas; é mudança, transformação do determinado, evaporação, transformação em fumaça [...] devir, seria o incorpóreo e sempre fluido. (HEGEL, 1989, p.68).

Portanto, Heráclito não despreza o *logos*, mas o define e o compreende em uma perspectiva que considera e inclui o movimento, a incompletude, a mudança, de maneira a se tornar um dos primeiros filósofos que delimita e propõe não apenas um projeto filosófico, mas forma uma tradição com herdeiros até os nossos dias. Em sua doutrina, o *logos* é aquilo segundo o qual tudo acontece; é o pensamento que tudo dirige; é a razão universal, é o uno que tudo governa, fazendo com que o devir não aconteça de uma forma desordenada, confusa e ao acaso. Como o fogo, que acende e apaga sob medida, e como elemento constitutivo de tudo, o *logos* produz um universo que é o cosmo (e não o caos), que é equilíbrio dinâmico, inteligível e compreensível porque racional.

Cometendo o pecado de ir contra ou não conceber o princípio da contradição, Heráclito “negou, em geral, o ser”, conforme afirma Nietzsche. “Não vejo nada além do vir-a-ser”, diz o filósofo de Éfeso. Parafrazeando essa ideia: “não vejo nada além do estar, ou “do estar no más”, como defende Rodolfo Kusch. Mas antes de chegarmos a Kusch, vejamos a posição de Parmênides.

PARMÊNIDES E A QUESTÃO DO SER E OS PRINCÍPIOS RACIONAIS

Sabe-se que Parmênides é originário da cidade de Eléia, na Grécia antiga, e que hoje corresponderia à região de Salerno, na Itália, e que nasceu por volta de 530 a.C. e morreu por volta dos anos 460 a.C, embora não se tenha muita segurança quanto a isso. Seu projeto filosófico, de certa maneira, se opõe à proposta heraclitiana, pois introduz uma nova perspectiva na tradição reflexiva grega, levando às últimas consequências uma visão monista da realidade. Nega, de maneira peremptória, a possibilidade do movimento, da mudança e da multiplicidade e propõe que existe uma única realidade – o Ser -, que não pode ser transformado.

O Ser, dizia Parmênides, é o *logos* porque sempre idêntico a si mesmo, sem contradições, imutável e imperecível. O devir, o fluxo dos contrários, é a *aparência* sensível, mera opinião [*doxa*] que formamos porque confundimos a realidade com as nossas sensações, percepções e lembranças. A mudança é o *não-ser*, o nada, impensável, indizível. O pensamento e a linguagem verdadeira só são possíveis se as coisas que pensamos e dizemos guardarem a

identidade, forem permanentes, pois só podemos dizer e pensar aquilo que é sempre idêntico a si mesmo. (CHAUI, 2003, p. 105).

Nesse sentido, é que podemos considerar Parmênides como o primeiro filósofo que reconhece a Razão como o único instrumento válido para se chegar ao conhecimento verdadeiro, ou seja, à totalidade do real, absoluta e integral.

Não é possível nenhuma outra realidade e, sobretudo, o devir, a mudança e o movimento defendidos por Heráclito, pois esses são, definitivamente, inadmissíveis. Partindo dessa asserção e praticando um extraordinário exercício de dedução lógica, isto é, usando apenas a razão (sem a intervenção dos sentidos), Parmênides, deduz tudo o que se pode afirmar sobre o Ser (única realidade), negando validade ao que se conhece através dos sentidos (opiniões), que só dão conta das aparências. Parmênides não faz concessões: ou uma coisa existe ou não existe. Se já existe, não pode vir a existir. Não teria sentido. Se não existe, também não pode vir a existir, visto que, do nada (do não-ser, do não-existir), nada pode provir. (SANTOS, 2001, p. 63).

Portanto, Parmênides pode ser considerado como o primeiro filósofo que faz da Razão a dimensão mais importante do homem, pois é por meio dela que podemos pensar e conhecer de maneira formal e abstrata a realidade, distanciando-nos das coisas físicas e sensíveis. Para ele, “pensar e ser são uma só e mesma coisa”, porque só o ser (única realidade) é objeto do pensamento e, sem o ser, não haverá o que pensar, nem como expressar o pensamento. Sendo assim, não tem o menor sentido pensar o nada (o não-ser). Apenas a Razão pode dar ao filósofo novos olhos para ver em profundidade o mundo real, verdadeiro, como ele é, enquanto os sentidos são impotentes para esse nível de conhecimento, pois estão eivados de enganos e falsidades: uma coisa não pode ser e deixar de ser, ao mesmo tempo, sob o mesmo aspecto. O Ser, captado pela Razão, é o absoluto pleno, eternamente presente, imutável, uno, necessário e imperecível. A verdade é o ser e a multiplicidade; a mudança, por sua vez, é só aparência e ilusão. Num fragmento: “o Ser é, e o não-ser não é”.

É do projeto e da doutrina racionalista parmenidiano que surgem os princípios racionais: o princípio da identidade, da não-contradição, do terceiro excluído e da causalidade. É por meio destes princípios que conhecemos a realidade; são como leis e regras que empregamos e respeitamos para pensar e conhecer as coisas. O princípio da identidade tem o seguinte enunciado: “A é A” ou “O que é, é”. Isto é, uma coisa só pode ser conhecida e pensada se for percebida e conservada com sua identidade. O princípio da não-contradição, por seu lado, enuncia a seguinte regra: “A é A e é impossível que, ao mesmo tempo e na mesma relação, seja não-A”. Isto significa que as coisas e as ideias contraditórias são impensáveis. “A é ou x ou y e não há terceira possibilidade”, este é o enunciado do princípio do terceiro excluído, que nos ajuda a decidir acerca de um dilema – “ou isto ou aquilo” -, no qual as duas alternativas são possíveis e cuja solução exige que apenas uma delas seja verdadeira. Por fim, o princípio da causalidade que enuncia: “Dado A, necessariamente se dará B”. E também: “Dado B, necessariamente houve A”, enfim, tudo que existe e tudo que acontece tem uma razão (causa ou motivo) para existir ou para acontecer, e que tal razão (causa e motivo) pode ser conhecida pela nossa razão; esse princípio afirma a existência de relações ou conexões internas entre as coisas, entre fatos, ou entre ações e acontecimentos.

Essas leis que devem reger o nosso pensamento se revestem de características que são indispensáveis e fundamentais para se chegar ao que é verdadeiro. *Formais*: indicam como as coisas devem ser pensadas, mas não nos dizem quais coisas nem quais conteúdos que devemos ou vamos pensar; *Universais*: onde houver razão, em todo tempo e em todo lugar, esses princípios são verdadeiros e devem ser empregados e obedecidos por todos; *Necessários*: indispensáveis para o pensamento, a vontade, as coisas, os fatos e os acontecimentos, indicando que algo é assim e não pode ser de outra maneira.

A seguir apresentamos algumas ideias do filósofo e antropólogo argentino, Rodolfo Kusch, que se situa nesse debate que fizemos até agora, segundo a nossa compreensão, no horizonte do projeto elaborado por Heráclito. Para Kusch, ao invés de pensarmos a partir do *ser*, que tudo quer apreender e conhecer, que tal nos deslocarmos e olharmos o mundo a partir do devir, ou como ele denomina do *estar sendo*?

RODOLFO KUSCH E A AMÉRICA PROFUNDA: A NOÇÃO DO ESTAR E A EDUCAÇÃO

A antropologia filosófica de Rodolfo Kusch procura indicar outros caminhos tanto na crítica à razão ocidental quanto no processo de compreensão e diagnóstico da cultura latinoamericana. Articulando essas duas posturas intelectuais e investigativas, ele procura mapear, de fato, o que é histórica e culturalmente específico dos povos que habitam esse outro lado do mundo. Kusch busca, entre outros objetivos, destacar a presença de um pensamento novo, arraigado nas manifestações da cultura popular e americana. Se a marca do Ocidente é universalizar os seus valores, suas crenças e pensamentos, talvez pudéssemos nos exercitar no sentido de demarcar o que nos é específico, sobretudo a partir do lugar que “estamos sendo”, que é o continente latinoamericano.

Se o pensamento racionalista de influência europeia e de matriz parmenídica dominou a instauração e a interpretação de nossa cultura, trata-se de desconstruir essa estrutura lógica que se colocava como superior, em detrimento das culturas autóctones e indígenas americanas. Na base das reflexões kuschianas está a ideia de que a racionalidade ocidental se centraria no *ser*, no ente, na coisa, enquanto a racionalidade indígena se fundaria no *estar*, no domicílio, no habitat. Adotando modos de observação próprios da ciência antropológica, foi a campo aprofundar suas intuições no sentido de se pensar e extrair uma filosofia autenticamente americana. Segundo Kusch, a experiência americana havia gerado uma situação ontológica e epistemológica única, que ele a caracterizava como um predomínio do “estar” sobre o “ser”.

O pensamento racionalista europeu ao negar ou desconsiderar por completo o pensamento americano transforma-o em um objeto sem vida e sem história, restando-nos construir um movimento de resistência e de autoafirmação, na busca da emancipação dos discursos e práticas que nos impedem de expressar nossa própria cultura de maneira integrada e autônoma.

Para Rodolfo Kusch, o medo que sentimos e experimentamos de ser nós mesmos é resultado do medo inicial em pensar sobre quem somos nós. Isso deriva, segundo ele, de uma dificuldade, para dizer o mínimo, em possuímos a nossa própria técnica para pensar, ou melhor, para filosofar.

Poderíamos mesmo dizer, para educar, tendo em vista que adotamos perspectivas pedagógicas de além-mar. “El estancamiento del filosofar [ou do educar] entre nosotros, la imposibilidad de adelantar, o emprender un filosofar, se debe seguramente como suele decirse a una ausencia de técnica para ello.” (KUSCH, 2000, p. 9).

O pensar popular, característica marcante do pensamento americano, não requer uma técnica ou uma lógica que nos levaria a um saber que dissesse o *como* as coisas são. Pretendendo captar o “*qué*” das coisas, no pensamento americano o fundamental é o sentido, o conteúdo e não a forma, como tem feito o pensar europeu. “Volviendo al filosofar, el problema intrínseco de esta actividad no es de mera técnica, o sea del *cómo*, sino también de un *algo* que se constituye [...] El pensamiento culto [europeu] invierte la dirección, en vez de apuntar al algo del decir, apunta el *cómo*.” (KUSCH, 2000, p. 10). Kusch crê que é necessário um equilíbrio entre conteúdo e forma, de tal maneira que possamos desfeticizar a técnica e a lógica que promete o progresso como consequência e que tem marcado, inclusive, a educação burguesa, ao fundamentar o ensino na ideia do progredir e do avançar, ou seja, em uma concepção de razão que considera tudo passível de ser dominado, controlado e previsto.

Se enfrenta al caos para encontrar lo previsto. Y para garantizar esto se usan técnicas. Con esto se mata el tiempo, porque se sustrae la posibilidad de la novedad. Se pierde el miedo a que lo que aparezca sea otra cosa. De ahí nuestra educación. Se educa a los jóvenes para pre-ver, ver antes, saber ya lo que se da, y así detener el tiempo, evitar el engorro [peso] del sacrificio. (KUSCH, 2000, p. 12).

Segundo Kusch, o que temos visto na América é um grande desnível entre o que este continente era e o que o Ocidente trouxe. De um lado, o inferior, o inútil e, de outro, o superior e o útil, que tem como objetivo o progredir, o ascender, o *ser* alguém, não importa a que custo e a que preço.

Ser alguien implica el *afán* de serlo y ese *deseo* se identifica, en este contexto, con el *progreso*, con la sustitución de los frutos por (la *acumulación* de) simples cosas, con la obsesión de *sumar objetos*. Así, la *perfección del ser*, en última instancia, implica *tener* [...] El *individuo* busca la *perfección* y ésta se identifica con un *afán de*

progreso infinito relacionado con los *objetos*, un *progreso* que implica la *negación del viejo deseo de mínima* que simplemente pretendía *conservar la vida*, comprometido con el *mero estar*. (CULLEN, 2003, p. 53).

Influenciados por essa visão europeia, não suportamos o medo e o *estar*, pois isso nos angustia, diferentemente do indígena, que ao sentir medo recorria aos bruxos em busca de ajuda. Para eles, assumir nossa dimensão humana é viver ao nível da terra e enfrentar nossos temores. Para nós, isso não é suficiente, pois queremos tudo claro, esclarecido e passível de ser compreendido pela razão. É como se houvesse um imperialismo da racionalidade que, na verdade, revela a nossa fraqueza e impotência frente à totalidade daquilo que deveríamos pensar. Somos incapazes de simbolizar ao pensarmos em termos ocidentais, pois queremos reduzir tudo a uma relação de causa e efeito, isto é, ao princípio de causalidade.

[...] Ni lo que llamamos cultura nos brinda un saber total [...] Cultura cotidianamente, supone un saber de libros y de datos igual que en caso de la ciencia. El mejor ejemplo es la librería. Entrarnos en ella y siempre sentimos nuestra inferioridad frente a tanto saber volcado en el objeto libro. Seguimos viviendo la enciclopedia científica a nivel de cultura. Se piensa que ese saber acumulativo que se da en la enseñanza y que se cristaliza en la librería es una ventaja del siglo [...] Lo que en el siglo XX se llama cultura, se reduce entonces a un simple fetichismo. (KUSCH, 2000, p. 22).

Diante desse quadro, podemos constatar em nossa sociedade americana uma dupla polaridade: de um lado, o “*estar no más*” e, de outro, o “*ser alguien*”, conforme expressões kuschianas. Ou seja, vivemos uma rara mescla de um não saber da vida íntima ou cotidiana e um saber enciclopédico e acadêmico.

Esta ideia de estar no mundo e nada mais (“*estar no más*”, “*estar siendo*”) seja como uma característica da cultura americana, seja como uma crítica à razão ocidental, como propõe Kusch, nos leva a regressar à história da própria filosofia, que hipervalorizou a razão esclarecida em detrimento de outras dimensões humanas, como a dimensão passional.

Na perspectiva kuschiana, podemos concluir que a postura de não levar em conta as paixões humanas, o não-ser, o devir, o sentimento de medo como um contraponto ou outro lado da razão ou do ser, é desconsiderar um estado original que precisa ser olhado em sua singularidade e profundidade. Segundo Kusch, americanizar a filosofia é fazer uma reflexão sobre o conteúdo da própria consciência, em que o sujeito não pode ir mais além de sua vivência, pois é um sujeito fusionado no mundo. Para tanto, temos que considerar o solo que habitamos, que é o lugar que sustenta a vida e é seu apoio espiritual. A cultura tem que ter uma margem de arraigo, ser considerada como situada em um espaço geográfico. É do solo que emerge toda uma cultura e toda uma maneira de ser, de pensar, de agir e de falar, enfim, um *ethos*. Por isso a ideia de uma geocultura do homem latinoamericano.

Detrás de toda cultura está siempre el suelo [...] Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni si toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener [...] No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida. (KUSCH, 2000, p. 109-110).

Portanto, o solo, as paixões, o medo, os sentimentos, o aqui e o agora e o devir de nossas vidas, são as características centrais para se pensar e compreender a singularidade da cultura latinoamericana: é o “estar sendo” como estrutura existencial e como decisão cultural. Diferente do “ser” que define, que coloniza, que ignora a diferença e que faz referência à essência, o “estar” assinala e aponta a condição, o modo exterior de *tudo aquilo que existe* (ente), sem preocupação com uma interioridade, universalidade e imutabilidade.

Segundo Kusch, o horizonte simbólico americano destaca o predomínio do *estar*, do “estar sendo”, o que implica mais do que aquilo que é enunciado ou dito pelo *ser*; é um viver puro, é estar domiciliado e “prendido a un suelo que se da como inalienable” (KUSCH, 2000, p. 238). Ao desconsiderarmos isso revelamos a nossa própria inautenticidade.

Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considera auténtico, sino en desenvolver al estructura inversa a dicha autenticidade, en la forma “estar siendo” como única posibilidad [...] Sólo el reconocimiento de este último dará nuestra autenticidad. (KUSCH, 2000, p. 239).

Isso quer dizer, explica Kusch, que nas culturas ocidentais, e que é bem manifesto na América, o *ser* se sobrepôs ao *estar*, conquistando-o, colonizando-o. Porém, a trajetória do *estar* se confunde com o caos de um mundo que angustia, de um “mundo que é assim” e que deve ser contemplado e vivido, não no sentido de um progresso e de explicações científicas, simplesmente.

Se de um lado, o mundo do *ser europeu* aparentemente resolveu o problema da hostilidade e do medo que o mundo oferece, por meio da teoria e da técnica, por outro lado, o mundo do *estar americano* não supõe uma superação da realidade, mas faz uma invocação a ela, colocando-a e colocando-se frente a ela. Enquanto o Ocidente cria a ciência e a educação para se contrapor e enfrentar o medo, o devir, o mutável, etc., o indígena se mantém em sua “magia”, em seus rituais, conservando a realidade do mundo, limitando-se a interagir com a natureza, retirando dela o melhor proveito, mas com um profundo respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inspirados nessas reflexões que talvez seja necessário assumirmos uma maneira de pensar e de agir, inclusive no campo da educação, a partir daquilo que foi negado pela positividade ocidental. A perspectiva que se tem adotado e o que se tem ensinado nas escolas é uma visão da América distante daquele mundo vivido por seus primeiros habitantes e que foi ao longo do tempo destruído, desconsiderado e soterrado, pois está fundada em um pensamento totalizador e colonizador e em uma superestrutura idêntica para todos os sujeitos, suprimindo as diferenças. “Es la América que lucha en contra de la borradora de lo humano y del sujeto dador de sentido y símbolos.” (CHELINI, 2012, p. 5).

Neste sentido, para edificar um novo pensar e um novo agir pedagógico, talvez seja necessário nos contrapor aos impulsos individualistas

do *eu moderno*, de matriz cartesiana, e refletir sobre um *nós* que não seja metafísico e nem abstrato, mas arraigado em suas origens, situado na terra e em suas raízes. Isso significa dar um passo atrás, voltar a um estado embrionário que, como uma semente que cresce, possa dar frutos, enfim, uma semente que germina sem determinismos e que se compromete com o mundo a partir de um “estar sendo”.

La cultura significa lo mismo que cultivo. Pero no sabemos qué cultivar. No sabemos dónde está la semilla. Será preciso voltear a quien la está pisando. Pero pensemos también que esa semilla está en nosotros. Es lo que me quiso decir aquel brujo de Tiahuanaco. *Ucamau mundajja*, “el mundo así es”. La semilla está de este lado del mundo. Realmente un brujo indígena sabe de estas cosas mucho más que nosotros. Nosotros sólo sabemos alfabetizar. Es un papel muy pobre. Tendríamos que decidirnos por el brujo indígena. Hagámoslo por América. (KUSCH, 2000, p. 111).

Isto significa valorizar e retomar o tema do devir, do não-ser, do medo, dos gestos culturais que na América são bastante manifestos, o que seria uma oportunidade para expressarmos e edificarmos novas instituições e práticas que garantam um *ethos* americano, que considera o povo como fonte e riqueza de um novo núcleo existencial.

Pensar, resistir e viver, esse é o chamado! É considerar a nossa América em sua cotidianidade. Ou como dizia Kusch, em sua *fetidez* e não em sua *pulcritude*. Fetidez e pulcritude são dois modos de se encontrar na América. O primeiro aponta a dimensão mítica e telúrica da América – América profunda; enquanto o outro aponta a razão como ferramenta para a planificação técnica do mundo e a estruturação social através de um contrato – América da superfície. Ambas categorias permitem desmascarar a maneira de operar do pensamento ocidental pela qual a *fetidez* se apresenta como barbárie e selvageria que deve redimir-se em nome de uma *pulcritude* que restitua o ser, o progresso e a civilização.

[...] La categoría básica de nuestros buenos ciudadanos consiste en pensar que lo que no es ciudad, ni prócer, ni [...] pulcritud no es más que un simple hedor susceptible de ser exterminado. Si el hedor de América es el niño lobo, el borracho de chicha, el indio rezador o el mendigo hediento, será cosa de internarlos,

limpiar la calle e instalar baños públicos. La primera solución para los problemas de América apunta siempre a remediar la suciedad e implantar la pulcritud [...]. (KUSCH, 1975, p. 12-13).

Portanto, entre as concepções heraclitiana e parmenídica de mundo, penso que a proposta de Kusch caminha na direção da primeira, pois olha para o real e a vida em seu dinamismo e em sua profundidade. Sem deixar de lado o caráter aborígene que marca e edifica a cultura latinoamericana, o desafio está em repensar e construir uma educação que esteja próxima desse mundo e dessa história que fora suplantado, violentado e em muitos aspectos destruído no processo de colonização e de domínio ocidental-europeu.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
- CHELINI, M. E. J. Kusch y la posibilidad de un nuevo pensar desde el “estar” americano. *FAIA*, Ciudad de Buenos Aires, v.1, n. 1, p. 1-7, 2012.
- CULLEN, C. *Rodolfo Kusch: esbozo de una dialéctica de la subjetividade*. Buenos Aires: UBA, 2003.
- HEGEL, G. W. F. Fragmentos, doxografia e comentários. *In: OS PRÉ-SOCRÁTICOS*. Tradução de José Cavalcante Souza e Anna Lia Amaral São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores, v. 1).
- HERÁCLITO. Fragmentos, doxografia e comentários. *In: OS PRÉ-SOCRÁTICOS*. Tradução de José Cavalcante Souza e Anna Lia Amaral São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores, v. 1).
- KUSCH, R. *América Profunda*. Buenos Aires: Bonum, 1975.
- KUSCH, R. Geocultura del hombre americano. *In: KUSCH, Rodolfo. Obras Completas*. t. 3. Rosário: A. Ross, 2000.
- NIETZSCHE, F. Fragmentos, doxografia e comentários. *In: OS PRÉ-SOCRÁTICOS*. Tradução de José Cavalcante Souza e Anna Lia Amaral São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores, v. 1).
- SANTOS, M. J. dos. *Os pré-socráticos*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA FORMATIVA Y TRANSFORMADORA DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

*Daniel Ríos Muñoz
David Herrera Araya
Departamento de Educación
Universidad de Santiago de Chile*

*‘La educación debería ayudar a nuestros jóvenes a descubrir adónde
van y también cuál es el puesto que les corresponde en el tren de la
vida.’*

(P. Roberto Polain Cartier).

A través de la historia, la educación ha sido considerada, por especialistas, profesores y por aquellos que confían en su poder transformador, como un proceso vital que permite el desarrollo de la persona. Esta construcción formativa despliega los diferentes saberes

del ser humano y le permite participar, de forma crítica, responsable y propositiva, de una sociedad cada vez más compleja y dinámica.

La escuela, como estructura social, es la responsable de asegurar los aprendizajes de los estudiantes: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Además, es en este espacio donde los estudiantes aprenden a convivir con otros (HOPKINS, 2009).

Dado este escenario, el profesor es el principal agente escolar que debe promover dichos aprendizajes por medio de diferentes actividades curriculares y pedagógicas, basadas en principios didácticos, metodológicos y evaluativos. Un aspecto central de su práctica docente tiene relación con la valoración y certificación de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación se ha constituido en un proceso importante para colaborar en la participación de los estudiantes con el propósito de favorecer su autonomía y también posibilitar el desarrollo de valores y actitudes que pueden convertirse en un capital social para su futura participación y compromiso en la construcción de una sociedad más diversa, inclusiva y equitativa.

La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de pares, son estrategias evaluativas relevantes para promover aprendizajes centrales en la constitución de la persona del estudiante desde una perspectiva integral que privilegia la formación en la responsabilidad, la honestidad, la autocrítica, la crítica, trabajo en equipo, entre otras.

Estos aprendizajes integrales contribuyen a la formación ética de los estudiantes, lo que puede favorecer una participación responsable, basada en la conciencia y práctica de sus derechos y deberes, en su futuro actuar social, cultural, político, económico y trascendental como seres humanos (AZERÊDO, 2013).

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO HUMANIZADOR

La educación es esencialmente política y ética, porque contribuye a la formación integral de las personas y, a través de la actuación de esta, a la construcción de nuestra sociedad, a partir de su integración crítica y propositiva, plena en derechos y deberes ciudadanos. No existe herramienta más poderosa que la EDUCACIÓN para cumplir con esta finalidad: la

formación plena del estudiante. Pero, también debe ser asumida como un medio para el fortalecimiento de nuestras sociedades, vía contribución que realizan los ciudadanos y ciudadanas en el fragor de cada día de sus existencias.

La educación formal, sobre todo la escolar, promueve un currículum que ha sido seleccionado, desde los Ministerios de Educación, con el desafío que las experiencias escolares permitan la formación plena de los estudiantes. En esta formación escolar, y para un mundo cada vez más globalizado e interdependiente, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que aprendan son esenciales para su incorporación en la sociedad. Esta formación debiera contribuir al desarrollo de todas las potencialidades personales del alumno. Entregarle el máximo de oportunidades en las diversas actividades curriculares que la escuela diseña para su beneficio. La escuela al servicio de los estudiantes, cumpliendo de esta manera su función social.

Esta es la buena educación para todos, independientes de los orígenes sociales, económicos y culturales de los educandos. En este contexto, podemos preguntarnos ¿si las escuelas y el sistema educativo están respondiendo a estos desafíos que nuestras sociedades demandan? ¿Si los Proyectos Políticos Pedagógicos están cumpliendo con su misión trascendental? ¿Si los directivos escolares están liderando estos proyectos a partir de una gestión transformativa, basada en el trabajo colaborativo e innovador, o más bien se orientan por lógicas burocráticas que ponen el acento en los aspectos administrativos por sobre los pedagógicos? ¿Si los profesores están enseñando lo que el currículum ofrece: aprendizajes vinculados al saber (conocimientos); al saber hacer (habilidades); y, al saber ser (valores y actitudes)? ¿Si los educadores están *educando* para que los estudiantes aprendan a convivir, en base a la tolerancia y al respeto del *otro*? ¿Si los estudiantes están aprendiendo lo que les servirá para su desarrollo personal y contribución social futura? ¿Si las familias y los padres contribuyen a la formación de sus hijos, más allá de los aportes de socialización que efectúan en el seno del hogar?. En suma, es posible preguntarse ¿si la escuela de hoy está al servicio de la formación plena del estudiante y al servicio de nuestra sociedad democrática?

LOS ACTORES ESCOLARES

De los actores mencionados anteriormente, qué duda cabe del rol esencial que cumplen los profesores y las profesoras como promotores de buenos aprendizajes para sus estudiantes. Son estos los que tienen la responsabilidad de reflexionar y poner en práctica el currículum que la escuela proporciona a sus estudiantes, a partir del Proyecto Político Pedagógico de cada escuela. Vital es su gestión pedagógica en la sala de clases o en cualquier escenario de aprendizaje con que cuenta el centro educativo. Aquí está el corazón de la escuela.

En este espacio el estudiante puede aprender no solo conocimientos y habilidades, sino también aquellos comportamientos, valores y actitudes que en su futura construcción social pueden contribuir a su integración crítica, comprometida y activa participación en la sociedad. Desde el imperativo ético y los principios de diversidad y tolerancia, el liderazgo pedagógico orientado a colaborar al proceso formativo de estudiantes en contextos vulnerables, se transforma en un horizonte de oportunidades para garantizar una *buen educación*, posibilitando con ello la formación de todas sus habilidades, para la construcción plena de la persona en una perspectiva integral y holística.

Siguiendo a Dewey (2007), aquí está la posibilidad de que el alumno aprenda y practique el comportamiento democrático del futuro. Para ello, es necesario que el profesor tenga conciencia del rol que juega, de la importancia del liderazgo pedagógico democrático que debe presentar para ofrecer espacios de aprendizajes basado en un buen clima de aula, caracterizado este por relaciones cordiales con sus estudiantes, y también entre estos, desarrollando la capacidad de acogerlos en sus diversas demandas, respetarlos como sujetos del proceso educativo, diseñando con claridad los objetivos y actividades curriculares que implementa y de las experiencias de aprendizaje que se disponen para avanzar en prácticas formativas que permitan la actividad reflexiva y participativa en estos espacios intersubjetivos de co-construcción del sujeto.

En este sentido, se hace imperativo hoy que *los profesores sean más educadores que transmisores de información*, donde muchas veces esta práctica es escasa, poco relevante y descontextualizada. Que sientan la labor educativa como una misión esperanzadora, al servicio de los

estudiantes y de la sociedad para su engrandecimiento, con vista a una más amplia y profunda democracia. Esta educación debiera estar basada en el pensar y el sentir de los profesores. En el intelecto y en el amar. Pensar y sentir constituyen la díada esencial para la vocación pedagógica y el profesionalismo que exige la misión de educar.

HACIA UNA EVALUACIÓN TRANSFORMADORA

Para orientar la práctica pedagógica es esencial la presencia de los objetivos escolares. En estos se plasman los saberes, habilidades y actitudes fundamentales que se deben alcanzar como producto de su experiencia educativa. Por medio de la didáctica, la diversidad metodológica, la heterogeneidad evaluativa, entre otras, se posibilita la enseñanza de las disciplinas escolares, las que actúan como un medio para posibilitar la educación de los estudiantes. Con esto, no se trata de posicionar al docente como un *actor reproductivo*, más bien como un *agente transformativo* capaz de valorar, incorporar y acompañar el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje de los estudiantes (FERNANDES, 2009).

Lamentablemente en reiteradas ocasiones, y por decisiones curriculares conscientes o inconscientes de diferentes actores educativos, estos objetivos se reducen a la enseñanza del conocimiento y de las habilidades básicas. Esta situación provoca que la evaluación se reduzca al acto de medición psicométrica sobre el aprendizaje, lo que lleva a enfatizar la aplicación de evaluaciones más tradicionales desde una perspectiva positivista-técnica de la práctica evaluativa. En este panorama, se asume la evaluación desde la concepción tyleriana. Lo esencial en esta racionalidad y práctica es *medir* los resultados de aprendizaje de acuerdo a lo planteado en los objetivos con énfasis en los conocimientos reproductivos y habilidades de pensamiento superficiales.

Así, las pruebas y las preguntas de selección múltiple, que tienden a evaluar pensamientos simples, descontextualizados y fragmentados, son los principales artefactos que se utilizan para evaluar los aprendizajes (STOBART, 2010). Esta perspectiva evaluativa empobrece la misión política y ética de la educación, porque se tiende a valorar más un tipo de aprendizaje por sobre otros, como si estos fueran excluyentes. Se hacen invisibles, sobre todo, a aquellos que justamente contribuyen a

la formación integral de la persona de los estudiantes: los valores y las actitudes, principalmente los relacionados con su construcción ciudadana, lo que pone en riesgo su futura participación y compromiso con el fortalecimiento de la democracia, el bien común, la solidaridad y la justicia (HOUSE, 1997).

Relevando la importancia política y ética de la educación, es necesario avanzar, entre otras preocupaciones, hacia evaluaciones que coloquen en el centro del proceso educativo al alumno (POPHAM, 2013). Que lo considere como el principal responsable de la propia construcción personal, de sí mismo, pero también en relación a otros. Acompañado por profesores que piensan y sienten la educación como la más poderosa herramienta de transformación personal y social.

Para esto, también se requiere de una evaluación *para* el aprendizaje, una evaluación esencialmente educativa, que contribuya a generar una curiosidad y una motivación permanente en el estudiante, en espacios escolares que le otorguen la posibilidad de *vivir y practicar*, lo que será su futuro comportamiento en sociedad (DEWEY, 2007).

Este tipo de evaluación debe ser un acto de confianza para que los alumnos compartan el poder que la evaluación ha entregado a los profesores. Esta asimetría coloca al profesor en la cima de la montaña y a los estudiantes en el valle. Aquí se pone en juego todo el poder que descansa en los educadores, en sus *juicios evaluativos*, en las *decisiones* que toman, a partir de las evidencias que recogen. En este contexto, ¿Es posible compartir este poder que entrega la evaluación? ¿Están dispuestos los profesores a perder parte de este poder? O planteado de manera positiva: ¿Están dispuestos los docentes a compartirlo con sus estudiantes?. Para una mirada de futuro, ¿Es posible que profesores y alumnos caminen por valles para llegar en conjunto a la cima?.

Debemos buscar las estrategias para descentralizar el acto evaluativo docente y transformarlo en un compromiso sustentado en la confianza y el compromiso ético. Por ello, se hace necesario democratizar este proceso de valoración de los procesos de aprendizaje (RÍOS; HERRERA, 2019). Es un imperativo político y ético avanzar hacia una mayor simetría, entre profesores y estudiantes, en consecuencia, hacia una más amplia participación de los educandos en los procesos valorativos (NOT, 1992). Esta reciprocidad conlleva la posibilidad de que el estudiante se haga

cargo de sí mismo. Estos aprendizajes, participación y responsabilidad, lo conducen a una mayor autonomía y libertad. De esto trata la *buena educación*: de permitir el autogobierno y la construcción de sí mismo. Solo desde esta base puede construirse junto a otros una comunidad que busca dar cuenta del bien común (CORREA, 2015).

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Una herramienta que puede favorecer el logro de estas finalidades educativas, se relaciona con la práctica evaluativa que efectúa el profesor. Es desde esta mirada que hace un tiempo ha cobrado relevancia la concepción de la *evaluación para el aprendizaje*, que no excluye a la evaluación del aprendizaje (LUCKESI, 2013). Esta evaluación hace énfasis más en los procesos con vista a asegurar mejores resultados educativos en los estudiantes.

Este enfoque evaluativo es principalmente cualitativo y utiliza instrumentos basados principalmente en la observación. También destaca la posibilidad para que el estudiante participe en el proceso evaluativo a través de levantamiento de juicios sobre su desempeño, sus avances y las condicionantes que favorecen o que impiden sus aprendizajes. Asimismo, puede focalizarse en las actitudes que el estudiante presenta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: interés, compromiso, autorregulación y responsabilidad personal y colectiva. Esta mirada sobre sí mismo lo convierte en *sujeto y objeto evaluativo*, es decir el aprende a evaluarse a sí mismo.

Adquiere un poder que lo ayuda a valorarse y tomar decisiones personales para mejorar sus aprendizajes. Esta actividad autoevaluativa lo visibiliza como un sujeto constructor de sí mismo. Esta participación del estudiante en el fenómeno evaluativo lo visibiliza como sujeto, lo empodera como actor escolar, le genera la necesaria introspección y reflexión, para aprender a valorarse respecto a sus aprendizajes, les posibilita aprender a reconocer sus fortalezas y debilidades, a abstraerse como *sujetos* siendo *objetos* de su propia valoración. Estas son condiciones necesarias para su *autoconstrucción*, para responsabilizarse de sí mismos, generar autonomía, desarrollar su libertad, y también su responsabilidad (POLAIN, 2015). Este poder que adquiere, y práctica, es, sin ninguna duda, una valiosa experiencia educativa que será en parte la base de su futura actuación ciudadana.

Esta poderosa formación, tiene sentido mayor, y utilidad, si se complementa con procesos evaluativos que tengan como norte la valoración de otros, principalmente sus compañeros y profesores. La ética personal se integra con la ética social, a partir de considerar al otro, un sujeto pleno en dignidad, pero que es posible de evaluar, de manera responsable. Este aprendizaje en la valoración de sus compañeros y profesores, puede ser favorecido con prácticas evaluativas como la coevaluación y la evaluación de pares.

Estas prácticas evaluativas pueden constituirse en estrategias valiosas para favorecer estos aprendizajes, donde no solo se pone en juego la construcción del sujeto sino también la justicia, a partir de los juicios de valor que producimos respecto a los otros. La educación tiene un desafío irrenunciable en la formación de los estudiantes respecto a ser justos con los demás. Este aprendizaje escolar después se pondrá en práctica en el entramado social en que participará el estudiante como ciudadano. En este marco, nos podemos preguntar ¿cuán justos somos los profesores con los demás: ¿estudiantes, colegas, directivos, apoderados, etc.? ¿Podemos contribuir a una mejor democracia al ser justos con los otros, sobre todo con aquellos que piensan diferente a nosotros? ¿Es posible asumir en plenitud la diversidad?

En el proceso de coevaluación, los estudiantes aprenden a construir un juicio compartido sobre la actuación o desempeño en conjunto. Durante el proceso educativo ellos van recogiendo evidencias sobre su propia actuación y también la de los demás. Finalizada la actividad, los alumnos están en condiciones de establecer diálogos que favorezcan el intercambio de significados entre ellos y construcción de juicios valorativos sobre la actuación colectiva. En esta actividad evaluativa es clave que los juicios evaluativos se fundamenten en las evidencias observadas y no a partir de juicios preexistentes o prejuicios de los miembros participantes.

Desde el punto de vista valórico que considera un comportamiento ético del alumno, la generación del juicio debe ser lo más justo y reflexivo posible de acuerdo a la evidencia con que se cuenta. De no tener abundantes evidencias, se debe suspender el juicio. Esto es lo justo, lo honesto. Así, podemos preguntarnos: ¿Es posible promover este tipo de práctica evaluativa? ¿Visualizamos la contribución educativa de este tipo de práctica evaluativa? ¿Esta práctica evaluativa contribuye a dar vida al Proyecto Político Pedagógico? ¿Esta práctica evaluativa favorece

aprendizajes de los valores de responsabilidad, honestidad y justicia, por parte de los estudiantes?

El proceso de evaluación de pares constituye otra oportunidad educativa que tienen los estudiantes para practicar valores y actitudes de co-responsabilidad, honestidad y justicia en relación a sus compañeros. A diferencia de la coevaluación, basada en la simetría de los alumnos, la evaluación de pares se fundamenta en la asimetría, ya que el alumno evaluador se sitúa como un sujeto que elabora los juicios de valor sobre el par, otro estudiante, cuyo desempeño o actuación es asumido como objeto evaluado. Esta heteronomía conlleva la responsabilidad de contar con la mayor cantidad de evidencias para levantar valoraciones sobre el quehacer del estudiante evaluado.

Al igual que la autoevaluación y la coevaluación, en este proceso se despliegan todas posibilidades de practicar los valores de responsabilidad, honestidad y justicia, aprendizajes que en el futuro podrían extrapolarse al comportamiento ciudadano de los estudiantes involucrados en estos procesos evaluativos. Por lo anterior, es posible preguntarse: ¿Cuál es la valoración de los profesores de estos espacios de participación de los estudiantes? ¿Contribuye la evaluación de pares a generar un actuar ético de los estudiantes?

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, y asumiendo los planteamientos centrales de este trabajo, se postula que la educación por definición es política y ética. Su misión es posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. No solo puede estar focalizada en el conocimiento y las habilidades cognitivas para desarrollar el pensamiento comprensivo de los estudiantes. Sino que, se hace necesario promover e implementar actividades curriculares relacionadas con los valores y las actitudes de estos.

La escuela es el mejor, y para muchos estudiantes, los más desfavorecidos, el único espacio para que tengan experiencias educativas que les permitan formarse de manera integral. El liderazgo pedagógico es el principal responsable para que estos objetivos se cumplan. La práctica evaluativa de los profesores puede constituirse en una estrategia relevante para favorecer la participación y el compromiso de los estudiantes en

sus procesos de aprendizajes. La participación de los estudiantes en los procesos evaluativos busca desarrollar la autonomía y la libertad de estos. La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de pares pueden constituirse en estrategias fundamentales para promover valores y actitudes que permitan a los estudiantes una actuar ético, con vista a su futura participación, crítica y propositiva, en la sociedad a la cual pertenecen.

A modo de proyección, y con el propósito de dejar abierta esta temática, a continuación, se plantean interrogantes que son, a nuestro entender, fundamentales para seguir profundizando el debate y la reflexión: ¿Cuáles son las actividades curriculares más pertinentes para que los estudiantes practiquen la evaluación? ¿Qué instrumentos evaluativos son las más relevantes para este tipo de evaluación? ¿Los profesores están motivados para promover y acompañar este tipo de prácticas evaluativas? ¿Es posible que estas prácticas evaluativas contribuyan a generar una cultura evaluativa basada en la participación, colaboración, responsabilidad, honestidad y justicia? ¿Estas prácticas evaluativas contribuyen a desarrollar la ética en los estudiantes?.

REFERENCIAS

- AZERÊDO, T. *Ética y competencia*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- CORREA, P. P. *Ética para educadores: ¿cuál es el lugar de la ética en el siglo XXI?*. Santiago: Universitaria, 2015.
- DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. 6. ed. España: Morata, 2007.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- HOPKINS, D. *Mi escuela, una gran escuela: cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. Santiago: LOM, 2009.
- HOUSE, E. R. *Evaluación, ética y poder*. 2. ed. Madrid: Morata, 1997.
- LUCKESI, C. *Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2013.
- NOT, L. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder, 1992.
- POLAIN, R. *Educar para la libertad*. Santiago: Centenario, 2015.

POPHAM, W. J. *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea, 2013.

RÍOS, D.; HERRERA, D. *La descentralización evaluativa: transformación de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje*, 2019. Inédito [no prelo].

STOBART, G. *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010.

SOLTAR O LASTRO: A CATEGORIA *ESTAR* DE RODOLFO KUSCH E A DIMENSÃO ÉTICA DA *ATENÇÃO*

Genivaldo de Souza Santos

IFSP - Campus - Birigui¹

Por muito tempo a Filosofia teve de si uma imagem associada à universalidade do pensamento, isto é, apresentava-se como saber universal, válido para todos/as, em todos os tempos e espaços humanos; entretanto, o encontro com culturas outras, que não se enquadravam nos esquemas conceituais estabelecidos secularmente, foi o começo para que universalidade pretendida pela Filosofia começasse a ser revista.

Desde sua origem, a Filosofia ocidental identificou no *Ser* o elemento universal por excelência, passível de ser pensado e conhecido, ato seguinte em sua trajetória, de ser manipulado e transformado, tendo em vista o caráter operativo, ativo e empreendedor do Ocidente em sua relação com mundo. Entretanto, para o filósofo e antropólogo argentino Rodolfo

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Kusch (1922-1979), as culturas pré-colombianas, das quais se origina o nativo americano, tem seu enraizamento de pensamento na categoria *Estar*, que diferente do Ocidente operativo e empreendedor estabelece um “mero estar aqui”, um “deixar-se estar” ou como diz Kusch (1976) uma “estar sem mais” como categoria central na constituição de um pensamento e de uma cultura propriamente americanas.

Se levarmos em consideração a pretendida universalidade do pensar filosófico ocidental, estruturado na lógica do Ser ou Ontologia, então tal esquema de pensamento encontra-se imbricado no processo colonizador imposto pelo continente europeu aos nativos americanos, que designados de bárbaros foram (e ainda são) caracterizados pela falta um pensamento próprio, pelo atraso e pela ignorância, carentes, portanto, de civilização.

Deste não reconhecimento de um pensamento original ocorre o (des)encontro entre o colonizador europeu e o nativo americano, surgindo assim uma América cindida entre o fazer técnico rumo ao “progresso” e o *mero estar, sem mais*; entre uma América cidadã e uma *América profunda*, nem totalmente europeia, nem totalmente indígena: mestiça.

Dado o domínio da Lógica do Ser presente nos processos e resultados civilizatórios/coloniais, aparentemente perdeu-se na história do continente americano aqueles elementos que estruturam a lógica do *Estar*, revelando assim a vitória definitiva do progresso e do caráter ativo do continente europeu, porém na interpretação de Kusch (2000) o esquema do cidadão empreendedor (Lógica do Ser) estaria mais para uma presa a ser *fagocitada* pela cultura do *Estar*, assimilada pela América profunda “[...] latente, pasiva y vegetalmente desde el interior del país (en oposición a la capital), desde lo autóctono, desde el indio, desde la tierra, desde el paisaje, desde el fondo irracional del continente.” (MATUSCHKA, 1985, p. 142).

O texto em tela é fruto das reflexões e pesquisas realizadas no GEPEES – Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Sociedade, desenvolvidas na UNESP (Campi Assis e Marília). Por meio de análise bibliográfica, pretendemos aproximar conceitualmente a categoria *Estar*, conforme problematizada pelo filósofo/antropólogo argentino Rodolfo Kusch, com a dimensão ética da Atenção, de acordo com Josep Maria Esquirol (2008) e Jan Masschelein (2008). Com isso, pretendemos alimentar um debate que visa reconhecer e problematizar os limites do pensamento

ocidental, bem como destacar e valorizar aqueles elementos singulares que constituem o pensamento americano (nativo), na tentativa de alargar a (auto) compreensão do fenômeno humano e de promover um diálogo intercultural no âmbito filosófico. Para tanto, delinearemos a *dimensão ética da atenção* e o *Estar* enquanto categoria filosófica necessária na constituição do pensamento/filosofia nativa, americano. Em seguida realizaremos uma primeira aproximação entre os dois conceitos, atentos aos seus limites, possibilidade e fecundidade.

ÉTICA DO OLHAR ATENTO

Motivado pela complexidade do fenômeno humano e das relações que o constitui, em 2009 iniciamos uma investigação em torno da constituição da relação professor-aluno desde uma perspectiva ético-existencial, assumindo como foco o elemento da *atenção*, cujo resultado foi a tese de doutoramento *A importância da atenção na constituição da relação professor-aluno no contexto tecnocientífico*, defendida em 2012. Durante a pesquisa, nos deparamos com um quadro teórico conceitual que acentuava o caráter cognitivo e epistemológico da atenção, reduzindo o fenômeno aos seus substratos neurofisiológicos/cerebrais, que no contexto da educação é restringida como um tema típico da Psicologia da Educação.

Ainda que as referências teóricas utilizadas em nossa pesquisa não negassem uma dimensão cognitivo-epistemológica da *atenção*, procuramos enfatizar suas potencialidades éticas e existenciais. Embora constitua um tema não privilegiado nas pesquisas em/sobre Educação e Filosofia, encontramos diferentes abordagens que apontam para ricas possibilidades no campo educativo.

Para o filósofo catalão Josep Maria Esquirol (2008), haveria dois modos diametralmente opostos de “ver o mundo”: um baseado no *olhar tecnocientífico* e outro sustentado pelo *olhar atento*, condição para a constituição de um *olhar ético*. A questão, bastante explorada por Esquirol (2008), seria o avanço desmedido da visão tecnocientífica de mundo, seu predomínio e sua hegemonia, num movimento que tenta invadir a existência, reduzindo, assim, as possibilidades éticas e estéticas

do homem². Ele sugere que uma das maneiras de nos situarmos nestas condições está no exercício do *olhar atento*, um contraponto à visão de mundo predominante.³

De acordo com o autor, o *olhar atento* tem como núcleo íntimo o fenômeno da *atenção*, associado às ideias de estar “acordado”, “desperto”, “lúcido”, contrário aos estados de desatenção, mais próximos ao delírio, à suposição e à sonolência. O autor também descreve a atenção como um *movimento*, uma atividade (prestar ou colocar atenção; focalizar; selecionar) e como um *estado* (estar atento, estar vigilante), contrastando com outros estados: distraído, ensimesmado, sonolento, entre outros. Desse modo, a *atenção* teria o potencial de apurar os sentidos e de ampliar a vulnerabilidade do sujeito aos objetos/situações que a requerem, dinamizando em uma atitude que solicita um esforço e uma pausa para sair do fluxo que mostra um mundo “liso”, uniforme e homogêneo.

Três características são bastante ilustrativas para descrever o que é digno de atenção no contexto do predomínio da visão tecnocientífica do mundo: a *fragilidade*, a *cosmicidade*⁴ e o *segredo*. Embora recuse um acento antropocêntrico, o *olhar atento* encontra nas situações humanas seu enfoque privilegiado, o que nos permitiu, no decorrer da pesquisa doutoral, refletir sobre o *olhar atento* associado ao tema da *alteridade* orientado pelo pensamento de Emanuel Levinas (1980).

Neste último sentido, trata-se de uma *atenção* associada ao tema do *Respeito*⁵, conforme suas raízes etimológicas, assim o vocábulo *respeito* indicaria o estabelecimento de uma distância apropriada entre o sujeito

² Visão compartilhada pelo filósofo italiano Umberto Galimberti (2006) e exposta em sua obra *Psique e Techné: o homem na idade da técnica*.

³ Face aos dilemas da contemporaneidade, em nenhum momento Esquirol (2008) cogita a possibilidade de um retrocesso a um mundo prétecnocientífico, mas aposta num equilíbrio entre o olhar tecnocientífico e o olhar ético, na medida em que soubermos orientar nossas decisões éticas por um olhar atento que reconhece o humano - e também o não humano – sob o signo da fragilidade, da cosmicidade e do mistério, características que reclamam nossa *atenção*, embora não se esgote nelas.

⁴ Neologismo que indica a produção ou a autoprodução de ordem (Cosmos) contrastando com o fenômeno do caos, caracterizado pela ausência absoluta de qualquer tipo de referência. Na natureza, a cosmicidade é revelada em ninhos de pássaros, teias de aranha, formigueiros, na ordem celeste, nos ritmos naturais, entre outros; na cultura, verificamos a cosmicidade nas instituições e seus graus de complexidade, exemplificada na organização escolar, do trânsito, na arte, na música, etc.

⁵ De origem latina, a palavra *respectus* desmembra-se nos vocábulos *res* indicando a ideia de *voltar*, *retornar* e *specto* que indica a ideia de *olhar*, dando-nos o sentido de *voltar a olhar*, *olhar de novo*. Apenas *olhamos de novo*, *consideramos* algo /situação quando ela demanda ou chama nossa atenção.

e seu objeto/situação. Em demasia, a distância provocaria o fenômeno da *indiferença*, de modo que o objeto/situação seria incapaz de afetar o sujeito, traduzindo-se em atitudes que revelariam uma desconsideração dos elementos ou seres que constituem uma dada situação.

Em uma relação diametralmente oposta, a excessiva proximidade, por não possibilitar uma perspectiva apropriada, provocaria o fenômeno da violência, pois de tão próximos o sujeito seria incapaz de ver os objetos/situações de sua responsabilidade ética. Traduzindo-se em atitudes em que uma dada subjetividade é tão marcante que violenta, reduz e/ou até anula as possibilidades da existência do Outro.

Decorrente desse modo de pensar, o *olhar atento*, em última análise, se conformaria com *um olhar humilde*, ou seja, um olhar terreno, na medida em que o sentido da humildade está associado à ideia do *humus*, isto é, da terra. Este seria o lugar privilegiado do *olhar atento*, que vê a partir da terra, do chão, do solo. Desse lugar, os objetos e situações poderiam ser vistos na sua adequada proporção.

Nas referências teóricas que sustentam a perspectiva do *olhar atento* em Esquirol (2008) estão presentes Sócrates, as escolas filosóficas helenísticas, a fenomenologia e os discursos ecológicos contemporâneos, manifestando um certo ecletismo teórico que concede ao tema o lugar de destaque.

E-DUCAR O OLHAR

Diferentemente de Esquirol (2008), Jan Masschelein (2008), a partir do pensamento de Michel Foucault e de Walter Benjamin, em seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, propõe uma *prática de pesquisa e-ducacional⁶ crítica*, que possa nos inscrever corporalmente num movimento que visa *examinar*, no sentido de *prestar atenção* e que implica em uma *atitude*. Para ele, tal maneira de pesquisa necessária, extrapolando a terminologia do autor, não de uma “pedagogia rica” de metodologias e teorias, mas de uma *pedagogia pobre* de certezas, de domínios, de controle, de metodologia e meios.

⁶ Indica o sentido de “trazer para fora”, de “olhar para fora” em contraste com uma concepção de educação (sem hífen), compreendida como “ensino”, “transmissão”.

Partindo de uma concepção de *e-ducação* (hifenizada), cujo significado nos indica a ideia de *trazer para fora, olhar para fora*, em contraste com a educação (sem hífen), compreendida como ensino, transmissão, Masschelein (2008) advoga uma *pedagogia pobre* como possibilidade de uma educação do olhar, para que ele se torne atento.

Para ele, a *e-ducação* do olhar não implicaria, como poderíamos supor, em uma forma de ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor, mais crítica, liberada e emancipada; nem para se tornarem mais conscientes daquilo que realmente ocorre no mundo, para que eles se deem conta de como seu olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas, ou para que levem em conta outros olhares (cada ponto de vista é a vista de um ponto), também relativos, da realidade. Em suma, trata-se de uma *e-ducação* que visa à *libertação de nossa visão de qualquer perspectiva*, com objetivo de torná-lo *atento*.

Assumindo o sentido *e-ducativo* como foco, o autor problematiza a atitude de prestar atenção por meio de uma comparação com a consciência, nos revelando que apesar do prestar atenção também poder ser qualificado como um estado mental, há uma diferença marcante entre eles, na medida em que, no prestar atenção, sujeito e objeto permaneçam abertos a transformações, isto é, estão em jogo. Masschelein (2008) descreve o prestar atenção como um estado da mente que se abre para o mundo para que este possa se apresentar e para que possamos chegar a ver.

Assim, a atitude de prestar atenção possibilitaria a abertura de um *espaço de liberdade prática*. Esquemáticamente, podemos dizer que *e-educar* o olhar requer primeiramente uma *prática de pesquisa crítica*, que realize uma mudança prática em nós e no presente em que vivemos (e não uma fuga para um pretensão futuro melhor). Essa prática não depende de método, mas sim de disciplina. Não requer uma metodologia rica, mas exige uma pedagogia pobre. Ou seja, práticas que permitam a *ex-posição (de) nossa condição de sujeito*⁷, no sentido de estar “fora de posição”, que nos leve à rua e que nos desloque corporalmente.

Tanto para Masschelein (2008) quanto para Esquirol (2008), a *atenção* constitui um exercício compreendido numa chave ético-existencial

⁷ Em referência à feminista Judith Butler, Masschelein (2008) nos diz que *prestar atenção* é “*uma prática de pôr em risco sua própria formação de sujeito*” através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude” (p. 39, grifo nosso).

e também epistemológica, que requer e ao mesmo aponta para uma atitude. Configurando um tema esquecido e não valorizado pela filosofia e por sua história, dado o predomínio da tônica representacional a partir de Platão e acentuado na filosofia cartesiana, da qual emerge um modelo de mundo em que o sujeito, cindido completamente do seu objeto e qualificado como superior a ele, passa a representá-lo e ordená-lo, constituindo um domínio em que o conhecimento *claro e distinto* pode se desenvolver. Essa lógica fundamentará o desenvolvimento científico posterior, progressivamente cada vez mais independente dos elementos sensíveis da experiência humana.

SENSIBILIDADE, SUJEITO EXPERIENCIAL E ESVAZIAMENTO: CONDIÇÕES DA ATENÇÃO

Embora abordem a temática de maneira variada, um primeiro ponto importante a ser destacado para o qual convergem tais abordagens é a valorização dos elementos da *sensibilidade*, dentro da qual se inclui a *corporalidade*, as *emoções* e a *materialidade do mundo* na produção de sentido e de presença.

Além da valorização dos elementos rejeitados pela tradição platônica, sintetizados na noção de sensibilidade, outro ponto que merece um maior aprofundamento é a relação da *atenção* com a manutenção de um eu ou de um ego, compreendido na chave do *sujeito* moderno: racional, soberano, livre, independente da materialidade, bem como superior porque dotado de razão.⁸

Sobre este ponto, para Esquirol (2008), a *atenção* revela-se como uma espécie de *desapego em relação a si mesmo*, uma *suspensão do pensamento* para deixá-lo mais disponível e penetrável, “[...] soltar o lastro (pelo menos momentaneamente) de tudo o que nos acompanha e, desse modo, descentrarmo-nos, sairmos de nosso lugar” (ESQUIROL, 2008, p. 63). Constituindo uma atitude que nos abre para que o “mundo” faça algo conosco e não que façamos algo – de útil/lucrativo/funcional – com ele, o

⁸ O sociólogo jamaicano Stuart Hall aponta que o processo de nascimento, destaque e isolamento do sujeito, ou em outras palavras da(s) filosofia(s) do sujeito, ocorre justamente entre o Humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, sendo sua formulação primária dada no século XVII por René Descartes, sofrendo posteriormente uma sofisticação e refinamento através dos sistemas filosóficos que se seguiram, destaque para a filosofia do sujeito de Kant que, *grosso modo*, ao afirmar a estrutura formal do sujeito reelabora uma filosofia do sujeito em novas bases. (HALL, 2006, p. 25)

que exige um certo *esvaziamento* de si (do eu/ego) e a plena aceitação do momento presente.

Em uma referência ao ensaio de C. Lewis *La experiência de leer*, que problematiza a experiência estético-artística, Esquirol (2008) procura mostrar como a maioria de nós, frequentemente, faz uma espécie de “uso” do “objeto” percebido, o que nos leva a uma percepção distorcida, não plenamente atenta. Paradoxalmente, é justamente quando “usamos” os quadros quando não lhes “prestamos” a devida atenção, o que vale para a atitude atenta em geral⁹.

Para Jan Masschelein (2008) a relação da *atenção* com o sujeito implicaria também sua *suspensão* na medida em que a *atenção* deslocaria o sujeito em relação ao objeto, a ponto de colocar em risco sua própria constituição (de sujeito do conhecimento). A *atenção*, no sentido atribuído por Masschelein (2008), se dinamizaria de um modo em que tanto sujeito e objeto se põem em movimento, de tal modo que a *atenção* seria requerida como um meio que não teria necessariamente uma finalidade além de si mesma, como a de julgar, representar, dominar, controlar entre outras, atividades que dizem respeito às intencionalidades que constituem os sujeitos.

Para o autor belga, estar atento não é ser cativo de nenhuma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação, que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa representação, mas **requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera**. Significando que a vontade de se submeter a um regime de verdade é neutralizada e a energia com a qual o sujeito (do conhecimento) se projeta nos objetos se exaure. Trata-se de um tipo particular de atenção que coloca o sujeito em jogo e que abdica da expectativa de um benefício e, nesse sentido, ela é generosa (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Nas palavras de Masschelein (2008), a *atenção* teria a finalidade de *cortar* a realidade para que possamos ver o ponto cego contido naquilo

⁹ O trecho que Esquirol (2008) utiliza para nos dar uma ideia do modo a se portar atentamente face ao mundo vem de uma obra de Lewis que diz textualmente: “Não devemos soltar nossa própria subjetividade sobre os quadros, fazendo destes seus veículos. Devemos começar deixando de lado, dentro do possível, nossos preconceitos, nossos interesses e nossas associações mentais. Devemos criar terreno para o *Marte e Vênus*, de Boticelli, para a *Crucificação*, de Cimabue, despojando-nos de nossas próprias imagens. Depois desse esforço negativo, o positivo: devemos usar nossos olhos. Devemos olhar e continuar olhando até que tenhamos visto exatamente o que temos diante de nós. Colocamos-nos diante de um quadro para que ele faça algo conosco, não para fazermos algo com ele. O que toda obra de arte exige é, antes de tudo, uma entrega. Olhar. Escutar. Receber. Afastar a si mesmo do caminho.” (LEWIS *apud* ESQUIROL, 2008, p. 64).

que é evidente. Nesse sentido, *prestar atenção* indicaria uma atitude de estar presente ao presente, de tal forma que ele seja capaz de se apresentar para que possamos ser transformados, *atravessados* ou contaminados por ele, tornando a experiência possível. Estar atento contrapõe-se ao estado de estar ausente, pois, estar ausente significa que não estamos ali/aqui, que somos prisioneiros de um horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, imagens, sonhos, que são nossos, ou seja, nossa intencionalidade que nos constitui como sujeito em relação a um objeto/objetivo (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Assim sendo, tanto para Esquirol (2008) quanto para Masschelein (2008), *atenção* resultaria de um exercício de *suspensão* do pensamento ou dos julgamentos e que esta suspensão implica colocar em risco a constituição do próprio sujeito. Tal perspectiva, aberta especialmente por Masschelein (2008), constitui-se problemática na medida em que nos apresenta a tarefa de pensar nas fronteiras do regime de verdade de corte moderno/representacional¹⁰, em que a noção de formação está associada à constituição do sujeito uno, singular, portador de identidade, racional, autônomo e livre; artífice de um mundo e de uma realidade constituída de objetos passíveis de serem conhecidos e controlados pelo sujeito do conhecimento.¹¹

A relação entre *atenção* e *suspensão do julgamento* – que colocaria em risco a constituição do próprio sujeito do conhecimento – deve estar associada, segundo Masschelein (2008), à vontade de movimentar-se e

¹⁰ Em relação ao termo *moderno* queremos destacar o momento do *cogito* cartesiano, que comporta uma ruptura substancial entre a *res cogitans* e a *res extensa*, isto é, a ruptura entre a — coisa pensante (consciência) e a — *coisa extensa* (o corpo, com propriedades sensíveis, como espaço, largura, comprimentos, cor, entre outras) e inaugura uma concepção dualista e irreconciliável da realidade, separando substancialmente, a realidade espiritual da material, tendo em vista que a diferença existente entre as duas substâncias diz respeito à sua natureza. Esta separação metafísica repercutiu não apenas na epistemologia, instaurando a relação dual e essencial entre sujeito-objeto, entre o ser que pensa e o ser-pensado, porém se introduziu também em outras áreas, atingindo o cerne mesmo das instituições do ocidente cristão, representado pelas cisões tradicionais de Estado – Igreja, público – privado. De acordo com Leopoldo e Silva (2001), interpretando Descartes, a hegemonia do sujeito corresponde ao que se convencionou denominar de primado da *representação*, compreendido como todo e qualquer conteúdo presente na mente. De origem medieval, a palavra *representação*, de acordo com o Abbagnano (2003, p. 853) pode indicar imagem ou ideia, ou ambas as coisas. Seu uso foi sugerido pelos escolásticos com o conceito de conhecimento como “semelhança” do objeto. Posteriormente, Immanuel Kant estabelece uma noção geral, considerando-o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independentemente de sua natureza de quadro ou semelhança, sendo que desse modo passou a ser usado na filosofia.

¹¹ Danelon (2004, 2005) afirma que a educação, de modo geral, repousa sobre a premissa da existência de um sujeito a ser formado/formatado e as disciplinas que compõem as ciências da educação, seja a psicologia da educação, a sociologia da educação, as metodologias, entre outras, estão baseadas na idéia desse mesmo sujeito a ser educado: sujeito uno, singular, sede da razão, liberdade, vontade e consciência.

exaurir a energia da projeção e da apropriação (que repetidamente estabelece sua própria ordem ou casa), através de um esforço concreto, como forma de disciplinar o corpo e a mente, que não normalize a nossa posição, mas que, de certa forma, a enfraqueça. Ajudando-nos a assumir a posição do *vulnerável* (MASSCHELEIN, 2008).

Como nos mostrará Masschelein (2008), a experiência de *caminhar* na estrada é diferente da experiência de voar sobre ela, isto ocorre porque quem caminha por dentro da estrada deve ser obediente à evidência de sua manifestação nas clareiras, nas encostas, nos vales, mas quem voa, “vê apenas” (tem uma representação/perspectiva). Baseado em Walter Benjamin, particularmente no texto *Rua de mão única*, para o autor belga, Benjamin revela que a revolução está no próprio caminhar e que o caminhar não depende de nenhuma terra prometida (de nenhum *lá* melhor que o *Aqui* para onde ela levaria).

Revela também uma prática que envolve ver, abrir os olhos, ter um novo olhar, prestar atenção. Não significando, entretanto, uma determinada perspectiva ou visão, mas sim um deslocamento, uma mudança que permita que nós estejamos aqui (*lá*) e para que o *lá* (aqui) se apresente a nós em sua evidência, comportando, ao mesmo tempo uma completa ignorância sobre o *para onde* levará, em que não sabemos se existe ou não uma finalidade, um *telos* ou um objetivo neste caminho. Ainda assim, a estrada nos convoca a caminhar e neste registro ocorre a revolução. (No sentido de um giro completo, de uma mudança completa do ato de voar e caminhar).¹²

A partir destas duas referências (Esquirol e Masschelein), ancoradas na tradição ocidental de pensamento, muito embora críticos dela, aventamos uma possível relação da *atenção*, particularmente seu aspecto *não-intencional*, associado à noção de *experiência*, com a categoria do *Estar*, conforme desenvolvido pelo filósofo e antropólogo argentino Rodolf Kusch, em sua busca incansável pelo *próprio* do pensamento americano, compreendido em sua diferença radical com a filosofia do *Ser*, característica estrutural do pensamento ocidental. Esta diferença é eclipsada, dada o *próprio* operar do pensamento filosófico ocidental,

¹² Para ilustrar este esforço concreto, destacamos três autores que narram suas experiências em que o movimento (do corpo) exaurindo suas energias de projeção e de apropriação através de uma disciplina do corpo e da mente, colocaram-se no lugar do vulnerável: Henry David Thoreau (2012), Frédéric Gros (2014) e David Le Breton (2015).

orientado pelo domínio e pela negação das culturas autóctones da América nativa, durante e depois da colonização.

A CATEGORIA *ESTAR* EM RODOLFO KUSCH

Além da América visível, haveria um *América profunda*, não visível, título de uma das principais obras de Kusch (2000), que concebe o *americano*, enraizado em seu próprio solo, com seu passado, independente e anterior ao processo de colonização, sustentado pela lógica do *Estar*. Deste encontro de culturas (Europa - nativos americanos/ Ser - Estar) surge a América como a conhecemos, dividida entre duas lógicas: do *Ser* e do *Estar*.¹³

A lógica do *Estar* é originária da América e encontra-se viva nos povos nativos, nos subúrbios das grandes cidades e no campesinato, tendo como cerne a valorização de um saber *não-proposicional*, compreendido por nós como *não-intencional*. Em contraposição à lógica do *Estar*, a lógica do *Ser* estruturou o pensamento ocidental e se plasmou na sua cultura e nas suas instituições, representado pelo homem empreendedor e cidadão, orientado pela técnica.

Estas duas lógicas distintas surgem a partir de uma reação diferente face ao medo original, sentimento ancestral de perder as poucas coisas que constituem a realidade concreta, no reconhecimento de nossa indigência humana face às forças e poderes (extra) naturais. Duas respostas são possíveis para o autor argentino: negá-la em nome do “desenvolvimento civilizatório”, reprimindo e transferindo tal negação para o inconsciente, como fez o Ocidente, ou assumi-lo e contar com ele, numa tensão sempre presente, manifestada na relação do nativo com a divindade¹⁴. A primeira responde ao desafio de “ser alguém”, a segunda do “mero estar”.

¹³ “Esta estructura ciudadana de “gringo industrial” fracasa en América dando por fruto la realidad escindida que hemos descriptor una América mestiza en la que el esquema ciudadano queda reñado de la cultura del “estar” que “fagocita” latente, pasiva y vegetalmente desde el interior del país (en posición a la capital), desde lo autóctono, desde el indio, desde la tierra, desde el paisaje, desde el fondo irracional del continente. El concepto de estar representa la pasividad vegetal, la modorra espiritual deL americano, la raíz geográfica de su vida, la receptividad feminoide de su cultura, que se atrincheró en el suburbio porteño, en la impavidez del indio, en la abulia de la peonada que tan estereotipadamente exagera al inmigrante ingenioso y emprendedor.” (MATUSCHKA, 1985, p. 142).

¹⁴ Trata-se de uma relação com a “ira divina” resolvida através da identificação com a paisagem e não por meio da ação, conferindo às culturas nativas um traço estático. A cultura Quéchuas, por exemplo, procurava abarcar todos os elementos de sua cultura “como si toda ella respondiera a un canon uniforme, que giraba em torno al

Nesta relação com o medo original, face à ira divina, Kusch (1976, p. 16-18), na sua obra *Geocultura del hombre americano*, afirma que o Ocidente elaborou um concepção de saber enciclopédico, sustentado na confiança em seu caráter quantitativo e cumulativo, que se estende ao nível da cultura; tentativa de superar este medo original, através da fórmula “ser alguém”, expressa por Kusch (1976).

Entretanto, se essa fórmula se adequa ao Ocidente europeu, na América ela encontra outro destino, ao chocar-se com outra lógica, do *Estar, não mais*. Escreve Kusch (1976, p. 19): “He aqui la fuente de todas las verdades y de todo caos: la vida cotidiana. Nace um hijo, muere um familiar, triunfamos em um examen, tenemos amargura o alegría, todo esto qué es. Pues, debe ser “estar no más”. Na mesma linha de pensamento, o filósofo portenho nos diz que não há explicação para este estar, mas ele é vivido profundamente em solo sul-americano; traduzido como uma espécie de *saber do não saber*, “[...] el de nuestro puro estar, del qual no sabemos em qué consiste, pero que vivimos sin más” (KUSCH, 1976, p. 19), que não está previsto na enciclopédia. Nesta tensão, entre *ser alguém* e *estar, não mais* nos instalamos como americanos.

Se o saber enciclopédico, vincado na lógica do Ser, surge como um remendo face ao medo original, a lógica do *Estar* mantém o vínculo com o medo, aliás, de acordo com Kusch (1976, p. 20) “la verdadera dimensión de estar no más debe ser entendido a nivel del miedo”, pois “[...] quando hemos cometido um aparente mal y la sociedad nos segrega, **llegamos a esse punto donde tenemos consciencia de lo “poco” que somos**. Ahí ya no tenemos remedio. Ahí, em esse último fondo realmente no sabemos qué hacer. **Esse es el ámbito del saber del no saber**. Y no hay psicología que valga, ni tampoco enciclopédia.” (KUSCH, 1976, p. 20, grifo nosso).

Analisando a relação natureza-cultura, conforme compreendida pela antropologia ocidental percebemos um reembaralhamento de tais noções, na medida em que a ideia de natureza não se opõe à ideia de cultura, como ocorre na antropologia moderna, mas a cultura é fundada na relação com a natureza, isto é, na identificação com a paisagem (natureza). Trata-se, em outras palavras, de duas diferentes concepções de mundo: a primeira pode ser traduzida pela constituição de um mundo sem objetos,

“estar” en el sentido de un “estar aquí”, aferrado a la parcela cultivada, a la comunidad y a las fuerzas hostiles de la naturaleza” (KUSCH, 1976).

com humanos apenas; a segunda pela concepção de um mundo de objetos (máquinas), porém sem homens, mas com cidadãos que deixam de ser homens para transformar-se em meras condutas sem o fundo biológico, se este último resolve o problema voltando-se para a cidade, o primeiro encontra refúgio no “eu”.

Diferente da confiança na técnica, fruto do pensar e da cultura ocidentais, o nativo indígena mantém uma relação com o medo através de combinações mágicas, conhecimentos empíricos, vontade da influência psíquica, conseguindo, com isso, uma maior coesão e persistência que a cultura das essências transcendentais do Ocidente, tendo em vista que a cultura indígena está comprometida com o *aquí e agora*.

A diferença entre o *Ser* e o *Estar* pode ser notada desde sua significação etimológica, em que, por um lado, *Ser* designa entre outras coisas essência, valor, domínio, natureza e posse; por outro, o verbo *Estar* aponta para o lugar, para uma situação, condição ou modo. Filosoficamente o *Ser* estaria relacionado à substância/essência e o *Estar* ao acidente ou qualidade, como relata Kusch (apud MATUSCHKA, 1985, p. 149):

¿Será que eso de «ser empleado», se hace a costa de la «vida» como apartándose de ella? [...] Realmente, se diría que eso de «estar» se vincula a una pura vida, esa que sentimos sin más y que nunca logramos definir [...]! O en otra formulación: «Para «ser» es preciso un andamio de cosas, empresas, conceptos, todo un **armado** perfectamente orgánico, porque, sino, ninguno “será” nadie. Estar en cambio se liga a [...] una falta de armado, apenas a una pura referencia al hecho de haber nacido, sin saber para qué, pero sintiendo una rara solidez en esto mismo, un misterio que tiene antiguas raíces.

Diferentemente da proteção conferida pelos armamentos do estudo e esforço, próprio da cultura do *Ser*, os que se deixam meramente estar abrem-se para a possibilidade do sacrifício, mantendo abertas as possibilidades do mistério e a relação com o medo e com a morte. Que mistério? Pergunta Matuschka (1985, p. 149): “El misterio del “mero estar”, del poder “estar” vivo o muerto, el misterio de “estar” esta puerta, la pared, el escritorio y todo ante uno. El misterio de rozar la pregunta de un Leibniz herético: “por qué el ‘**estar**’ y no más bien la nada?”.

CONCLUSÃO

Primeiramente reconhecemos os limites entre a categoria *Estar*, conforme traços advindos da obra de Rodolf Kusch (1976, 2000), com nossa investigação acerca da dimensão ética da *atenção*. Assinalamos, por um lado, que a categoria *Estar* para o filósofo argentino designaria um horizonte próprio do nativo americano, diferente estruturalmente da categoria *Ser*, cerne do pensar e da cultura ocidentais (europeus); por outro lado, o fenômeno atento e mais especificamente sua dimensão ética denotam desde já sua ancoragem no pensar filosófico ocidental voltado para a ação (ética) e uma de suas práticas¹⁵. Com isto, concluímos que sendo a prática da *Atenção* um exercício próprio da filosofia ocidental, de antemão poderíamos negar qualquer relação com a categoria *Estar*, descrita por Kusch, já que esta designa um modo próprio de conceber a realidade diferente das estruturas do *Ser*.

Entretanto, sabendo desviar-se desta aparente barreira, nos deparamos com uma grande proximidade, não tanto conceitual, mas vivencial, experiencial, tendo em mente que o *Estar não mais* implica, assim como a prática da atenção, uma relação temporal em que minha *presença* (aqui) responda a requisição do presente (agora), abandonando preocupações e ansiedades futuras ou passadas, enfim instalando-se num presente em que *o fora do pensamento*, isto é, os “objetos”/sujeitos/situações com os quais mantenho relação possam manter sua problematicidade própria, seu mistério próprio de simplesmente estar, sem mais. Mantendo-se irreduzíveis aos esquemas conceituais.

Outro aspecto, bastante interessante a ser notado, é a relação do *Estar* com o Olhar atento ou com o Olhar humilde; Esquirol (2008) conclui sua obra *Respeito ou Olhar atento - Uma ética para a era da ciência e da tecnologia* justamente com essa ideia. Ainda que de modo sumário, a descrição da *era tecnocientífica* feita por ele é caracterizada pelas ideias de i) poder; ii) de sistema; iii) de revelação e de, iv) linguagem, pois trata-se de uma era marcada pela instauração de um poder que cria outros poderes; pela ideia de sistema, que supera o mero enciclopedismo ao visar

¹⁵ De acordo com as escolas filosóficas do período helenístico, que valorizaram a atenção (*Prosoché*) como um exercício espiritual destinado a um trabalho sobre si mesmo em vista a uma (auto)transformação, vide Hadot (1999, 2003, 2009).

um conhecimento sistêmico, integrador; que é também revelação, na medida em que a tecnociência nos mostra um determinado mundo até então desconhecidos (microrealidades, nanorealidades são exemplos de um mundo que não vemos sensivelmente mas que a ciência nos revela como existentes). E, por fim, como uma linguagem que encontra na informática uma linguagem universal. Tais aspectos, sintetizados aqui moldam o *olhar tecnocientífico* que, segundo ele, determina nosso modo de ver o mundo atualmente, servindo de critérios para nossas ações/attitudes (éticas).

Ocorre que este modo de ver o mundo sustentado pela técnica e pela ciência não encontra um sentido fora de si para funcionar; de outro modo, podemos dizer que o sentido da tecnociência é funcionar, e continuar funcionando. Quando falamos em sentido, a técnica e a ciência não nos ajudam, pois o sentido do humano no humano é produzido em sua relação com a alteridade e esta relação mostra-se, em geral, não produtiva e ineficiente/ineficaz. Assim, segundo o filósofo catalão, podemos compreender o mundo humano, marcado pela indiferença e pela violência, ao buscar ocultar a finitude do humano e aqueles aspectos que o ligam à sua vulnerabilidade e fragilidade intrínseca.

A solução, para Esquirol (2008) está na mobilização de um olhar atento, não distraído, não conformado; que olha com atenção para admirar e que admira para prestar mais atenção; e que está completamente aberto à alteridade, seja esta que constitui o Outro propriamente humano, ou a que constitui a alteridade, como um segredo, presente em todas as coisas que nos rodeiam. Olhar atento que não tem a ver com o espetacular, mas que é aberto ao mistério do cotidiano que nos rodeia. Trata-se de um modo de olhar descentrado do “eu”, vazio, aberto às apresentações e não representações.

Em suma, *olhar humilde*, seja porque o sentido de humilde está relacionado ao *húmus*, isto é à terra, ao solo, seja porque, quem olha a partir do solo, da terra tem outra perspectiva, pois consegue encontrar em seu caminho situações e pessoas que carregam consigo os signos da fragilidade, da cosmicidade (ordem) e do segredo. Signos que estão fora das telas que constitui o espelho negro do mundo contemporâneo. Soltar o lastro tem esse sentido, soltar o fardo das representações que constituem o “eu” e seu mundo, que funcionam, muitas vezes, como proteção ou domínio em relação à realidade mesma.

Por fim, relembro Masschelein (2008), a suspensão do tribunal da Razão e a convocação do olhar e da sensibilidade como fios condutores que nos tornem capazes de ver o ponto cego contido na evidência, são preâmbulos para uma relação mais intuitiva e contemplativa da realidade, como ocorre no mero *Estar*, cuja estrutura dispensa a elaboração conceitual sofisticada, voltada, ao final, para a implementação tecnocientífica da sociedade, objetivo e cerne do pensar ocidental, cujo desenvolvimento nos transforma em presas e meios necessários ao seu funcionamento.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolas. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DANELON, Márcio. *Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre*. 2004. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- DANELON, Márcio. A crítica sartreana à subjetividade e suas implicações no conceito de educação como formação do sujeito. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, n. 41, p. 47-60, nov. 2005.
- ESQUIROL, J. M. *O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALIMBERTI, U. *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.
- GROS, F. *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: É Realizações, 2010.
- HADOT, P. *O que é filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.
- HADOT, P. *Exercices Spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel, 2003.
- HADOT, P. *La filosofia como forma de vida: conversaciones con Jeannie Carlier Y Arnold Davidson*. Barcelona: Alpha Decay, 2009.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro, 1976.
- KUSCH, R. América profunda. In: OBRAS COMPLETAS. Córdoba: Fundación Ross, 2000. t. 2.
- LE BRETON, D. *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela, 2015. v. 58.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *Descartes: a Metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MATUSCHKA, D. Von. Exposición y crítica del concepto de “estar” en Rodolfo G. Kusch. *CUYO*, Argentina, v. 2, p. 137-160, 1985.

THOREAU, H. D. *Andar a pé*. [S. l.]: Montecristo, 2012.

PAULO FREIRE E RODOLFO KUSCH: APROXIMAÇÕES PARA PENSAR FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Cláudio Roberto Brocanelli

UNESP/Marília

A educação brasileira ganhou contribuições importantes de Paulo Freire em épocas em que o projeto educativo se iniciava de forma mais consistente e com a atuação do Estado para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação. Assim, a perspectiva de uma educação para todas as pessoas começava a ser vislumbrada por muita gente. Durante muito tempo ainda, aquilo que estava reservado a pessoas mais abastadas ou que tinham algum interesse em seguir carreira religiosa, continuava sendo privilégio. Aos poucos, passava a ser possibilidade mais próxima, chegando aos nossos dias como escola obrigatória, para todos e com as características próprias como gratuita, laica, pública e de qualidade.

Claro está que isso tudo ainda permanece como desafio no Brasil. Há sérios problemas no sistema educacional, os quais privilegiam alguns,

excluem outros e conserva grande número de pessoas à margem. De todo modo, é mister que se tome como pauta de discussão e luta permanente a busca por uma educação que leve as pessoas à dignidade de vida. Paulo Freire sempre buscou desenvolver uma metodologia de trabalho e estudos que primasse pela conquista de novas possibilidades de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que ocorria a alfabetização, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, pudessem escolher outra forma de vida que não a de resignação total às determinações alheias.

Com estas ideias, sempre fui tomado pela Filosofia da Educação e pelo pensamento de Freire, dando-me elementos para pensar outras possibilidades de educação que não seja determinada estritamente por decisões superiores e mantendo os alunos e todos os demais como subalternos. A educação, portanto, deve ser um meio de promoção da vida da pessoa de forma que ela faça a leitura de seu mundo diferentemente que antes, este que se dava num regime de submissão; este regime deve ser superado, não aceitando ser dirigido por outrem sem que tal decisão tenha passado pela sua reflexão e plena consciência do que ocorre ao seu redor e em si mesma. A escola, a educação e todos os espaços propícios para isso devem favorecer o crescimento da pessoa, sua libertação de amarras e grilhões que as mantêm prisioneiras; deve oferecer a releitura: leitura do mundo, leitura da palavra e nova leitura de mundo que a liberte.

Freire, além de suas contribuições no campo da educação brasileira, deixou legado a toda educação latino americana, além, ainda, de ser referência em vários países do mundo. Seu pensamento é recurso para se pensar a vida marginalizada que é aparente e escancarada na América Latina; vida tomada, vida de sofrimento, vida abandonada, cultura invadida, vida resignada e explorada. Tudo isso, de algum modo precisa ser superado pelas próprias mãos humanas, quiçá, de acordo com as crenças aqui ainda persistentes, pelas divinas, as quais dão brilho aos olhos de povos pobres sofredores. A libertação não pode ser algo dado, mas iniciado no terreno dos próprios povos sul-americanos.

Com isso, desejo aqui considerar uma possibilidade: pensar com Paulo Freire e Rodolfo Kusch, juntando pensamentos, ideias e conceitos.

Kusch realizou estudos com povos indígenas e demais povos excluídos na América Latina. Considerou que há uma forte invasão de pensamentos e culturas que dificultam a vivência daquilo que é cultura integrante do ser daqui, destas terras. A invasão norte americana e europeia são elementos que impedem a vida genuína do povo destas terras; culturalmente, nós fomos tomados e continuamos a ser tomados por pensamentos, culturas e formas de vida ‘não nossas’. Kusch destaca o valor de pensar uma filosofia a partir do que há aqui. A partir do ser legitimamente aqui constituído, com sua cultura, suas crenças, seus valores, seus afazeres e tudo o que pode ser considerado deste território.

Há, por consequência, reinando neste território, um medo de ser nós mesmos e o medo de pensar ‘o nosso’ como forma de filosofar a partir do que é e há aqui, como processo de posicionamento e libertação. Toda nossa educação, nossa escola, valoriza o setor culto, aquilo que já foi legitimado pelo poder dominador e que deve ser transmitido, ensinado, decorado e assimilado por todos. Por sua vez, há um setor popular, desprezado; aquilo que realmente é e existe aqui, deixado de lado para que aquele primeiro setor se sobressaia e ganhe soberania. É comumente valorizada a técnica acadêmica a fim de que não haja o inesperado; tudo pode ser definido, determinado e programado, desprezando a surpresa, que poderia ser a contribuição do outro, do ser daqui e daquilo que é ou seria a cultura inicial.

Assim, como primeiro processo de pensamento, é fundamental que se considere, com os dois pensadores, a cultura do medo e a falta de uma educação como fonte de libertação. É oportuno criar espaços para pensar filosoficamente a partir daqui mesmo, do que constitui nosso ser latino americano. A cultura indígena ou do povo, ainda que já misturado, é o primeiro recurso para, antes de qualquer libertação, se viva como se é. Sugere-se viver a partir de si mesmo, antes de assimilação cega de culturas estrangeiras como sendo a verdade absoluta. A superação da vida submissa, resignada e subserviente é fundamental para reconhecer os valores do que já se tem, que é cultura própria.

Pensar tais aproximações entre os autores e instigar a consciência de uma filosofia daqui é passo importante para uma compreensão do processo histórico e modo de encontrar outras saídas e possibilidades que não meramente o cumprimento de ordens de outrem. Desejo pensar, pese o

trabalho gigante dos autores, a realidade da escola, da educação, do processo educativo que se dá, comumente, em forma de imposição, desconsiderando tudo o que culturalmente cada aluno leva para a escola. Nossa postura, como professores, considerando os autores aqui apresentados, mais se repete como dominadores do que como prática de uma libertação e de uma leitura da palavra como possibilidade de compreensão do mundo e de sua releitura. Desejo criar consciência e meios para elaborar e possibilitar compreensões nesse sentido, em sala de aula e em qualquer outro ambiente que promova educação como processo de formação humana.

Nesse processo de reflexão e de compreensão da realidade latino americana, o objetivo centra-se nos estudos sobre o pensamento de Paulo Freire e de Rodolfo Kusch a fim de aproximar suas reflexões e conceitos. Ambos elaboram crítica à sociedade instalada na América Latina, priorizando o pensamento culto, definido e legitimado, sobrepondo-se àquilo que é culturalmente nascido nestas terras. A partir dos pensamentos, aproximando-os, este texto tratará de iniciar o estudo e a reflexão dos conceitos mais importantes que ainda permitem a conservação da vida resignada, a saber, o medo da liberdade e o medo do ser que está aí. Ou seja, o medo de ser o que se é e a resignação a tudo aquilo que vem de fora, conservando o que é estrangeiro em lugar dos valores que há dentro; este é um passo fundamental a ser dado tanto a partir do e no pensamento filosófico quanto em ambientes menores, os de sala de aula que, comumente, reproduzem regimes de dominação.

Em nosso meio acadêmico e no sistema educacional, dificilmente se considera a vida de nossos alunos, a vida de nosso povo. Parte-se do já sabido, daquilo que a escola tomou para si como verdade e tudo o que o poder dominador permite ser estudado a partir do currículo preestabelecido. Pouquíssimas ações primam por valorizar o que é das bases, do povo, de uma cultura local, etc. O que mais vale é o que está didaticamente e estrategicamente determinado para os estudos, desde a primeira escola até a universidade. Portanto, localizar tal realidade consiste em declarar que há a necessidade de superação das violências já cometidas e das possibilidades de novas formas de vida. A importância da problematização das invasões culturais, do desfavorecimento e desvalorização do que é daqui são situações fundamentais para a conscientização e as novas leituras de mundo, considerando as culturas locais.

Por meio de uma filosofia da América Latina e seu reconhecimento, esta reflexão objetiva dar condições para o pensamento dessas questões na educação, em sala de aula e em ambientes que propiciem um crescimento intelectual, moral, social e político de nosso povo e de nossa realidade.

Portanto, este texto demonstra sua importância na medida em que aproxima o pensamento de dois autores do século XX, desvelando os valores do povo latino americano e seu pensamento; aquilo que é da raiz de um povo, aquilo que surge de seus desafios, dificuldades e misérias, aquilo que retrata sua natureza, pessoal e ambiental, tudo isso deve ser elemento importante de sua contribuição para o pensamento e a reflexão, também filosófica, com finalidades de um crescimento que seja mais coerente e integrado com a realidade onde estão imersos, inseridos e vivenciando-a. Por esse caminho, tanto Freire quanto Kusch buscam tais elementos como constitutivos de um povo que, em grande medida, foi explorado e permaneceu inerte por causa das forças estranhas, estrangeiras e exteriores; o que veio e continua vindo de fora, além da imposição, é aceito por haver acostumado a um ritmo de vida passiva. Portanto, urge repensar sua posição; urge oferecer os elementos próprios daqui, deste lugar, para que sejam pensadas novas maneiras. Como nos lembram alguns filósofos, é preciso pensar de outro modo. É isso que os autores em questão nos propõem: pensar de outro modo, pensar de outro lugar (do aqui) e fazer valer o que aqui é vivido e criado.

Freire (1961), insistiu incansavelmente em declarar uma Pedagogia do Oprimido. As atitudes daquele que é oprimido não são vistas e nem consideradas em nosso meio. Seja qual for a modalidade ou o ambiente, todo oprimido não é visto porque é colocado em condição de passividade e resignação. Porém, há saídas, ainda que difíceis de acontecerem: pode haver uma libertação do medo por parte do que é oprimido ou uma nova postura, ajudando a libertar, esta ajuda vinda da parte de quem oprime, o que é situação mais difícil, pois também exige tomada de consciência. De todo modo, o oprimido pode inserir-se numa forma de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967). Nessa práxis, as relações vão sendo modificadas e vai ocorrendo a libertação na forma de tomada de consciência de seu lugar no mundo. Se a leitura do mundo já existe, por meio da leitura da palavra, em sua 'Carta de Paulo Freire aos Professores' (FREIRE, 2001), haverá nova leitura do mundo, nova forma de ver as condições de vida e busca de

consciência libertadora com o quefazer novo, libertando-se e hominizando-se como parte integrante do mesmo mundo em que todos estão inseridos, sem classificações estereotipadas pelo estranho, pelo de fora, mas na criação de nova forma de vida conjunta a partir de dentro mesmo.

Assim, justifica-se um estudo como este e que dê condições de pensar e educar para a libertação; isso implica na libertação permanente e constante de todos, sem exceção. Quando Kusch propõe pensar a singularidade do homem latino americano, sua intenção é desvelar as condições de vida submetida e resignada aos estranhos, ou estrangeiros; seu pensamento se aplica à compreensão da realidade. Numa postura antropológica e filosófica, tende a problematizar a construção do pensamento do povo daqui. Kusch (1976) quer pensar e propor pensar sobre o ‘ser da América’ que comumente vive épocas de Crise; essa época, infelizmente, é uma constante da qual precisamos nos livrar.

Sua reflexão parte de uma geocultura do homem americano, o qual vive um modo de ser na crise permanente, pois desprezado, diminuído, tornado resignado aos meios dominantes externos, estrangeiros e exteriores a si mesmo. Assim comportando-se, age com o medo ‘de nós mesmos’ e com o medo de pensar uma filosofia que seja daqui, que seja nossa. Há, já caracterizado no povo sul americano, a dicotomização entre setor culto – o como deve ser e fazer as coisas – e o setor popular – o que se é, porém, desvalido e desprezado.

Assim, Kusch (1976) defende a filosofia como algo que se constitui e é aquilo que deve ser iniciado e instigado aqui em nosso lugar; o pensamento popular (setor popular) é algo que se constitui antes de ser apresentada a técnica, antes do outro cristalizado (setor culto). Então, seria interessante pensar primeiramente a ética, para depois explicar o como e porque fazer do modo como é apresentado. Aqui poderíamos apresentar o valor da surpresa, o que também tem sido ignorado pelo homem do exterior. Este se vale da técnica para não encontrar-se com o inesperado, pois isso implica em sentir medo. Por outro lado, com a técnica, com a certeza, não se experimenta o medo, a surpresa. Uma prática de vida que vive somente a certeza, promove a esterilidade filosófica.

Na educação, especialmente a escolar, tem se formulado questões e formado ideias como prevenção; então, se educa para prevenir e prever, como sendo um marxista do mesmo, que impede mudanças. Há uma busca

da resistência, porém, esta como certezas do que já fazer pronto, acabado; isso se dá por meio de reflexão que dá resposta pronta, não como atirar-se e atrever-se a pensar o que há e o que é daqui. Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar as dicotomias cristalizadas: a técnica ou a surpresa; a elite ou o povo. São dimensões diferentes e que se tornam determinadas e deterministas desde o dominador, desconsiderando o lugar e o ser dominado. O exemplo oferecido por Kusch (1976) em seu texto é que 'se extrai o mesmo mineral porque, senão, se perde tempo e dinheiro'. Então, com a coragem do ainda não, seria necessário provocar, cavar e buscar além do já visto, ou seja, filosofar a partir do não visto, do escondido, daquilo que não está nunca tão aparente no cotidiano.

Há, no homem sul americano, o medo de ser inferior, pois já foi catalogada como inferior a América do Sul, seja nos mapas, seja no ser humano, seja em sua cultura. Isso cria no ser daqui o panorama de um superior como o útil e o inferior como o inútil, assimilando e imprimindo em si uma postura resignada. Se em verdade cristalizou-se uma aculturação desde fora, precisamos fazer a viagem que nos leve até as raízes de nossa existência.

Superar o medo da história pode ser o primeiro passo para a superação; há aqui uma história acidentada, não linear, com grandes diferenças entre campo e cidade, o que já define rico e pobre. Os analfabetos, no segundo grupo citado, não fazem parte da história. Foi construída a história a partir de fatos e coisas, desprezando o homem; não a história do homem daqui. A história divulgada trouxe personagens criados como superiores, desfazendo-se de pessoas que aqui se constituíram até algum certo momento. Essas pessoas morreram, ou melhor, foram aniquiladas, fato este que se repete no meio educacional. Portanto, precisam ser resgatadas de seu poço interior.

Com a consciência acerca destas reflexões, meu desejo aqui é construir um pensamento que valorize o outro não reconhecido e que dê razões para novas reflexões e possibilidades, na educação e nos diversos lugares em que tais reflexões chegarem. É sempre oportuno um pensamento que instigue novas ações e novos comportamentos como postura ética na sociedade em que estamos todos inseridos.

Para esta realização, quero aqui aproximar o pensamento de Freire e Kusch de maneira que suas reflexões dêem força para novas ações

educativas. Ambos são de um mesmo ambiente, o sul americano; este merece tais reflexões e resgate de pensamentos anteriores a fim de que novas possibilidades educativas surjam e resgatem o homem sofrido de suas misérias e fortaleça uma filosofia desde este seu lugar. Pensar com os autores citados é condição para a superação de limites construídos e que o constituíram como homem resignado.

Com tal reflexão, se tornará mais clara esta aproximação dos pensamentos de Freire e Kusch no que tange ao homem sul americano e os aspectos que o tornam submisso a ações exteriores, estas sempre presentes na história e nos meios que todos nós, educadores, frequentamos. Assim, alguns objetivos podem ser considerados com os estudos acerca da negação da cultura do ser americano, da exploração do homem sul americano, da vida resignada e das possibilidades de superação desde seu poço interior (o homem nu).

Dessa forma, aproximamos os pensamentos tomando elementos e conceitos de seus pensamentos, em especial, quando tais pensadores tratam da resignação, do medo, da liberdade, da exploração e das possibilidades de superação dos limites constituídos na cultura sul-americana.

Após aprofundar os estudos e a aproximação dos pensamentos de Freire e Kusch, por meio dos conceitos e reflexões, pode ser feita a avaliação dos conceitos aproximados de forma a oferecer subsídios filosóficos para novas reflexões, ao leitor ou qualquer outro interlocutor, para se chegar a novas possibilidades de reflexão, especialmente em ambientes escolares, sejam básicos ou superiores, considerando o pensamento de cada local e de cada estudante, comumente desprezado em suas exposições e reflexões.

Com tais iniciativas, nossas inquietações a respeito dos pensamentos de Paulo Freire e Rodolfo Kusch e suas aproximações dão suporte para continuar uma reflexão sobre a educação na América Latina e a formação de um povo, seus limites e possibilidades, bem como buscar uma Filosofia da Educação que instigue nossa atuação e prática docente que privilegie a vida do outro, do sofrido e miserável, do dominado, do sem voz, em sala de aula ou fora dela, que pode nos dar o que pensar, mas que, comumente, é desprezado, colocado à parte e tornado resignado, não por sua vontade, mas por forças estranhas, externas e estrangeiras: a força daquele que está sempre em posição de domínio.

Além disso, temos a intenção de continuar e aprofundar tais estudos em outros momentos a fim de verificar mais aproximações e algumas divergências nos pensamentos dos autores aqui destacados, pois há nuances nos pensamentos e na consideração dos ambientes em que cada um viveu, atuou e expressou suas intenções de investigação e de desejo em encontrar caminhos para a superação de medos interiores e culturais. De todo modo, suas contribuições são fundamentais para se pensar a atualidade da educação no Brasil e em toda a América Latina e Caribe, valorizando contextos de vida e possibilidades de pensamento filosófico enraizado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1961.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2UVHhrJ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro, 1976.

TEMPO ESCOLAR E SUA DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO: TRAMAS, TENSÕES E NEGOCIAÇÕES

Rita de Cassia Gallego

FEUSP

“O tempo [...] está em toda parte, e querendo o explicar em algum lugar, você puxa um mundo inteiro puxando um pequeno pedaço de corda”. (GONORD, 2001, tradução nossa).

Não comumente, ao se discutir a educação, suas diretrizes, propostas e perspectivas, há uma tendência a entendê-la como mera reprodução do que ocorre(u) em outros locais, de modo particular na Europa. Mas o que explica tal compreensão? De que modo os estudos desenvolvidos atentam para a maneira pela qual são efetivadas as propostas “importadas” tendo em vista os sujeitos que estão, cotidianamente, no

contexto escolar – docentes, discentes e gestores, por exemplo? Para se pensar as dinâmicas entre “importação de modelos” *versus* “criação” e reprodução/execução/protagonismo, explorarei, nesta oportunidade, a dimensão temporal da escola, discutindo as concepções de tempo e tempo escolar como também indícios de práticas de uma professora, enfatizando-se as suas menções acerca de alguns marcos temporais, de modo a dar visibilidade à referida dinâmica de produção do cotidiano escolar. Portanto, propõe-se “puxar a corda” mediante dados referentes ao Estado de São Paulo, cujas fontes remontam ao século XIX, período importante para se compreender as tramas de constituição de aspectos identitários de nossa cultura escolar e dos modos de ensinar e aprender tão entranhados em nossas vidas e histórias. Inspirada na epígrafe com que iniciamos este texto, será evidenciado que a análise do tempo nesse pequeno pedaço da corda, São Paulo, em um nível de ensino, primário/fundamental, tomando-se o caso da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes¹, evoca toda uma história geral (nacional e internacional); porém, a cultura escolar no âmbito paulista não foi constituída como uma mera reprodução ou transposição do que havia de referências em países considerados modelares (França, Alemanha, Inglaterra, por exemplo), sendo o cotidiano tramado, criado e modificado, dependendo dos sujeitos ali presentes, havendo nesse processo muitas tensões e negociações para se construir aspectos da escola que, muitas vezes, são considerados naturais.²

Ao se propor a discussão de um aspecto estruturante da cultura escolar – tempo –, duas questões são pertinentes para começarmos a “puxar a corda”: O que é ser um(a) bom(a) professor(a) hoje? Quais imperativos de mudanças presentes em nossa cultura escolar? Somente para citar alguns exemplos: inclusão de estudantes com diferentes necessidades, incorporação de aparatos tecnológicos na educação das crianças, interação entre a escola e a comunidade, participação de todos na gestão escolar, atendimento da diversidade em sala de aula (em termos dos níveis distintos de aprendizagem),

¹ O estudo da biografia da professora Deolinda foi por mim realizada no âmbito do projeto: *Mulheres e inovações no ensino (Brasil e França, 1860-1960)*, coordenado pelas professoras doutoras Diana Vidal (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) e Rebecca Rogers (*Université Paris-Descartes*), o qual reuniu pesquisadores dos dois países que estudaram outras biografias de mulheres que, de algum modo, inovaram na educação. Os resultados da pesquisa podem ser consultado em: <https://histeduc.wixsite.com/genre-genero> e em Vidal e Vicentini (2019).

² As considerações presentes neste texto são sustentadas por pesquisas por mim desenvolvidas acerca do tempo escolar (GALLEGO, 2003, 2008) e da biografia da professora Deolinda cujos resultados foram explorados em Vicentini, Gallego e Silva (2018) e Gallego (2019).

realização de avaliações formativas, ou seja, que estejam preocupadas com a aprendizagem dos(as) estudantes, entre outras. Sendo assim, a representação do(a) bom(a) professor(a) presente nos documentos oficiais e orientações pedagógicas, em grande medida, está permeada por referências que entendem que ser um(a) bom(a) professor(a) é estar atento à inclusão, levar em conta a diversidade em sala de aula (gênero, etnia, religiosa, nível de conhecimento etc.), participar da gestão escolar etc. Ao discutir tais demandas e as condições de trabalho com docentes e mesmo gestores(as) que atuam em diferentes redes de ensino, seja pública seja privada, não é incomum se apontar para as inúmeras dificuldades enfrentadas para atender as expectativas atuais em termos da docência e da organização escolar.

Mas, qual a relação que esses exemplos mencionados referentes a alguns dos imperativos de mudanças presentes nos discursos de referências (leis, orientações pedagógicas, etc.) têm com a discussão acerca do tempo escolar? Afora as concepções de ensino e aprendizagem e outros conhecimentos necessários para se realizar práticas atentas aos exemplos mencionados, todos eles incidem na necessidade de se realizar alterações estruturais na organização temporal da escola. Não poucas vezes, são feitas mudanças ou exigências que são incompatíveis com a estrutura do tempo escolar (relação idade x série x conhecimento, tempo didático pautado no método simultâneo de ensino, constituição das classes e graduação dos(as) estudantes em séries, princípio da homogeneidade balizando as ações e atividades escolares, linearidade da organização dos conteúdos, por exemplo). Seria importante se questionar como e quando alguns dos aspectos temporais tão entranhados em nossas práticas foram concebidos/criados? Em que medida se discute o processo de construção da arquitetura temporal da escola e sua dinâmica de constituição? Seria possível a incorporação desses imperativos de mudanças às práticas docentes de forma homogênea?

Partindo dos exemplos de algumas mudanças almeçadas, tão recorrentes na atualidade, e das questões acima, o presente texto, dividido em três partes, propõe-se a discutir o tempo, na perspectiva social, e o tempo escolar, como uma dimensão construída social e culturalmente, sendo esse um dos tempos sociais; em seguida, retomam-se três conceitos de cultura escolar, sendo o tempo escolar compreendido, junto ao espaço, estruturante dessa; por fim, evoca-se o caso de Deolinda, professora primária que atuou entre os anos de 1870 e 1890, em Campinas e na

capital paulista, em um momento histórico em que estavam presentes vários imperativos de mudanças, muito diferentes dos exemplos trazidos para os dias atuais. No referido período, o processo de institucionalização da escola primária estava em um momento expressivo na Província de São Paulo, sendo aqueles voltados à estrutura temporal bastante acentuados, pois dessa alteração dependia a implementação dos preceitos pedagógicos da escola moderna, cujas bases marcam até hoje a nossa cultura escolar.

Embora os exemplos do presente não sejam explorados nesta oportunidade, ao mobilizá-los se quer atentar para a dinâmica presente na cultura escolar, pois a retomada de um momento histórico em que os aspectos escolares, particularmente os temporais, muitas vezes naturalizados, evidencia que esses foram fruto de um processo não linear, não homogêneo, que contou com diferentes forças e interesses, tendo os(as) docentes(as) uma importância singular nesse contexto, como o têm hoje. E, ainda que houvesse uma tendência à importação do que estava se constituindo em diversos países, o estudo de fontes que trazem indícios das práticas de docentes demonstra que o cotidiano e o processo de construção do que se entendeu pelas escolas de massas, no caso paulista, não se tratou de uma mera transposição ou um movimento mecânico no qual os(as) professores(as) só executaram prescrições que expressavam as mudanças almejadas. Essas são pensadas e previstas por reformas cujo tempo é o imediato, o agora, que não atentam para os tempos formativos dos(as) professores(as) ou mesmo seus contextos de atuação, nível de ensino e faixa etária com a qual atuam. Ao trazer alguns aspectos discutidos pela professora Deolinda em seus relatórios dirigidos aos inspetores, além dos conceitos de tempo, tempo escolar e cultura escolar, busca-se contribuir para se problematizar análises mais generalistas ou que desconsideram que os sujeitos, ainda que tenham acesso a discursos de referência idênticos, mobilizam em suas práticas saberes de diferentes naturezas, portanto, essas são singulares; eles criam e dão sentido a essas, levando em conta seus valores, contexto econômico, social e cultural entre outros fatores.

TEMPO ESCOLAR COMO UM DOS TEMPOS SOCIAIS

Conforme salientado, muito se discute sobre as mudanças necessárias nas escolas, porém, em geral, são tênues os esforços de descortinar as tramas por trás do processo de organização do tempo e

mesmo do espaço escolar e, assim, compreender parte dos desafios que se colocam para se implementar as tão almeçadas modificações nos modos de ensinar e aprender e nas práticas escolares, sendo alguns exemplos mencionados acima, e que se fizeram presentes acentuadamente no fim da década de 1990 e anos 2000. Para a análise dos desafios intrínsecos a essas mudanças, o tempo está mais presente do que, de fato, se pensa. Diferente do espaço, que é visível e palpável, o tempo “é um pouco como o vento. O vento, não o vemos: vê-se os galhos que ele move, a poeira que ele levanta. Mas o vento mesmo, ninguém jamais viu”. (CARRIÈRE, 1998, tradução nossa). Afinal, o que é o tempo?

Essa pergunta não tem como ser respondida objetivamente, haja vista que não existe uma única resposta tampouco consenso entre aqueles que se dedicam ou se dedicaram a pesquisas acerca desse objeto de estudo. Esse foi e é um objeto de estudo de áreas como filosofia, astrofísica, neurofisiologia, psicologia³ e sociologia, entre outras, que ainda se questionam sem poder, muitas vezes, o definir. Para a discussão aqui proposta, acredita-se que aquela que mais contribui com as reflexões sobre a escola é a que entende o tempo como dimensão social construída pelo homem e aprendida no decorrer e ao longo dos anos de vida.

Nesse sentido, a partir das contribuições de teóricos como Durkheim (1989), Pronovost (1996), Pomian (1993), Thompson (1998) e Von Martin (1946)⁴, é possível afirmar que o tempo é um sistema de referências que estrutura a vida social, das instituições e da identidade dos

³ No âmbito da filosofia, autores como Aristóteles, Bergson, Descartes, Heidegger, Kant, Platão e Nietzsche integraram em sua produção discussões acerca do tempo. Uma compilação de como o tempo é entendido pelas diversas correntes filosóficas e pelos autores citados encontra-se no livro *Filosofia e Ciência do Tempo* de Bernard Piettre (1997). Ainda em relação à Filosofia, chama-se a atenção para as contribuições de Michel Foucault nas análises empreendidas acerca dos colégios do Antigo Regime expressas no livro *Vigiar e Punir*, datado de 1987, sendo o original publicado em 1975, na França; obra essa que tem como objeto central a prisão, mas é o capítulo intitulado “Os corpos dóceis” onde se encontram reflexões férteis para compreender o caráter disciplinar da organização da escola, especialmente do tempo. No que diz respeito à física, destacam-se os estudos de Newton, em particular, sobre o tempo. Já na Psicologia, entre os autores que trazem colaboração para pensar o tempo encontra-se Jean Piaget.

⁴ Os referidos teóricos realizaram estudos acerca do tempo no âmbito da sociologia e história e contribuem para a compreensão desse objeto enquanto categoria social do conhecimento. Mostram, entre outras coisas, que o tempo, tal como é vivenciado nas sociedades ocidentais industrializadas, tem uma história e como o surgimento do relógio, por exemplo, contribuiu para a mudança da relação do homem com o tempo, o qual passa a ser medido com precisão. Essa invenção foi fundamental para ritmar e consolidar o método simultâneo de ensino em vários países ao longo do século XIX, sendo que cada localidade dependeu das relações temporais já estabelecidas, como a existência do relógio e valores associados a ele e presentes nas diversas culturas. Além disso, evidenciam que cada sociedade tem uma forma de representar o tempo.

indivíduos, sendo, portanto, uma categoria social de pensamento e, dessa maneira, um produto de cada sociedade. Numa perspectiva semelhante, Já Norbert Elias (1998) o definiu como um instrumento que integra, normatiza a vida das pessoas e exprime valores. As sociedades humanas transformam suas experiências de mudanças em tempo. Segundo o mesmo autor, a determinação do tempo recai na capacidade humana de relacionar duas ou mais sequências diferentes de alteração, sendo que uma serve de escala de medida de tempo para a outra ou as outras. Dessa maneira, a palavra *tempo* designa simbolicamente as relações que um grupo humano dotado de uma capacidade biológica de memória ou de síntese estabelece entre dois ou diversos processos, sendo um normatizado para servir como referência aos outros (ELIAS, 1998).

Outra contribuição importante sobre esse objeto de estudo é trazida por Tabboni (2006). Para essa autora, o tempo social é constituído por normas que traduzem as estruturas concebidas e as escolhas realizadas pelos indivíduos que pertencem a sociedades históricas diferentes, perante a experiência do devir contínuo das coisas, que caracteriza o homem e o constitui. O tempo por si só não existe ou não possui valor, são os homens que o atribuem significação e valor, a exemplo da pontualidade e assiduidade no trabalho ou escola. A mesma autora sublinha que a vida do homem se desenvolve numa teia de convenções e, nela, o tempo, talvez, seja o mais importante.

Elias (1998) sublinha que todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele colabora para aumentar. O tempo, no entender desse autor, não se reduz a uma ‘ideia’ que surge do nada na cabeça dos indivíduos, é uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. Essa lógica sustenta a compreensão e análise de como as diversas sociedades e localidades constituíram os seus sistemas públicos de ensino expressos na consolidação das escolas de massas ou graduadas, no decorrer do século XIX, por exemplo. Ao se levar em consideração tais ideias, o referido autor entende que o indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar as indicações temporais utilizados na sociedade em que vive e a orientar a sua conduta em função deles, pautando seu relógio fisiológico num relógio social.

Uma consideração fértil exposta por Elias (1998) é que a noção de tempo resulta das correlações existentes entre o desenvolvimento das imposições ligadas à civilização e o desenvolvimento da determinação do tempo como capacidade social e instância reguladora da sensibilidade e do comportamento humano. De modo geral, a consciência e a percepção do tempo nas sociedades humanas se manifestam pelas medidas ou referências comuns como a marcação do dia ou ano, do começo ou fim do trabalho e de outras atividades, término de acontecimentos importantes, datas de aniversário, renovação de cerimônias rituais, etc.

As marcações mais objetivas do tempo (calendários com datas comemorativas que evocam fatos sociais, políticos e religiosos importantes para uma dada sociedade ou localidade e relógios, por exemplo) foram impondo um modelo de racionalidade e mecanização do trabalho do homem, simultaneamente com a difusão de instrumentos de grande precisão para medi-lo. A regularidade temporal de cada atividade impõe a precisão de um horário. As atividades cotidianas passam a ser planejadas segundo um emprego do tempo que atribui a cada hora suas funções. Para cada hora do dia, uma atividade, e se estabelece uma idade certa para começar cada coisa. Desse modo, a vida social ganha um desenvolvimento temporal rítmico marcado pelas horas, pelo dia, pela semana, pelo mês e pelo ano.

Mas, é preciso atentar para o fato de que o modo pelo qual se mede o tempo está diretamente relacionado às atividades e aos interesses, às experiências e aos instrumentos conhecidos pelas sociedades e grupos. A maneira de medi-lo vai se alterando com a orientação cultural de uma sociedade e pelas necessidades e hierarquias dos seus valores. Atenta-se, assim, para o fato de se, por um lado, há certas regularidades promovidas pelo calendário, por outro lado, há uma simultaneidade de tempos e ritmos, tal como ocorre nas instituições escolares. Desse modo, considerando a relação do tempo com a existência ou não dos instrumentos concretos de medição em cada momento histórico, a configuração do calendário e seus marcos segundo cada contexto e cultura, a estrutura temporal que serve de referência a cada momento é dinâmica, mutável, não generalizável, social e cultural.

Porém, é importante salientar que, durante um bom número de anos, em diversas sociedades (em algumas até hoje), conforme destacado por Tabboni (2006, p. 21) e evidenciado nos estudos de Thompson (1998), as referências temporais eram pautadas pelo tempo da natureza (cíclico):

nascimento de um filho depois da estação das chuvas; encontro depois do pôr-do-sol; uma determinada atividade no início do verão ou fim do inverno. Como pensar a organização escolar e seu tempo sem considerar essas questões? Segundo Pierre Caspard (1997, 1998), os meios empregados pela instituição escolar, no século XIX, ocasionaram a transição de um tempo tido como tradicional, pautado nas referências cósmicas, biológicas, religiosas, astrológicas e mágicas, para um tempo “abstrato, intelectual”, marcado pelo rigor dos horários das aulas, o estrito emprego do tempo e a redução dos feriados e das férias. Essa transição impôs uma ruptura em relação ao tempo da cultura tradicional. Assim, esse processo é bastante dinâmico, pois alterações no tempo social desencadeiam necessidades de mudanças no tempo escolar e vice-versa.

A maior parte dos autores que analisa o tempo destaca que a representação social do tempo quantitativa, linear e abstrata está acompanhada quase sempre por uma experiência da mudança pautada em revoluções sem retorno que marcam a atividade humana. Ainda que prevaleçam as discussões acerca de sua objetividade e seus cálculos como de seus ritmos mais gerais, é imprescindível considerar o traço subjetivo do tempo, sendo pertinente fazer alusões às relações e distinções entre o tempo cronológico, *chronos*, e o tempo vivido, *kairós*, que contorna a irreversibilidade do tempo físico e nega o determinismo ao progresso como constituinte necessário de todo processo social (ELIAS, 1997). Essa distinção é nuclear para compreender a relação das normas, que procuram homogeneizar hábitos e comportamentos, com os modos pelos quais elas são vividas. Por mais que estejam no mesmo espaço e mesmo tempo, é preciso considerar os sentidos que os sujeitos atribuem às normas. Segundo Pomian (1993), as sensações sobre como “o tempo passa devagar ou rápido demais” significa que uma mesma pessoa, em condições diferentes, percebe os dias, as horas e os minutos, que são quantitativamente idênticos, de maneira qualitativamente distinta. O mesmo autor distingue os seguintes tempos: individuais: biológico e psicológico; coletivos: solar, religioso e político; físico, ou dito de outra forma, tempos da natureza (biológico e físico) e sociais todos os outros.

Os diferentes tempos, com frequência heterogêneos e contrastantes, coabitam e interagem. Quanto mais complexas as sociedades, mais heterogêneos são os tempos, mais os tempos sociais se diversificam e

se multiplicam. Os tempos da família, da escola, da política, do amor e das amizades, quase sempre, baseiam-se em normas distintas. Tais tempos sustentam-se em experiências diferentes e são diferentemente representados já que pressupõem valores que, muitas vezes, não coincidem (TABBONI, 2006, p. 29).

Ao se discorrer acerca do tempo na perspectiva social entende-se que o tempo escolar é um dos tempos sociais e se estabelece a partir dessas referências mais amplas do mesmo modo que, ao ganhar cada vez mais uma estrutura própria, também altera e influencia os demais tempos sociais. Mas, afinal, o que se compreende aqui por tempo escolar? Como esse se materializa no cotidiano das escolas? Não se tem uma única resposta para essa pergunta, uma vez que a expressão genérica *tempo escolar* comporta diversas interpretações: número de horas de atividades; tempo passado pela criança na escola sob responsabilidade do professor previsto pelos horários oficiais de ensino; tempo de recreação; tempo de duração do curso; tempo de transcurso de uma aula e de sua preparação, por exemplo. Embora haja diversas possibilidades analíticas, o tempo escolar pode ser entendido como um sistema de referências que organiza as práticas de professores(as) e alunos(as), essencialmente, mas também dos demais agentes escolares, como os gestores e funcionários, além da família e outras instituições sociais. Ao examiná-lo, Frago (1995) o concebe como múltiplo, pessoal e institucional, individual e coletivo, dada a simultaneidade de tempos que o envolve: dos professores, dos(as) aluno(as), da administração, o da lei na interface com os demais tempos sociais, como o da família.

Segundo tratado anteriormente, a organização do tempo estrutura a vida social, as instituições e a identidade dos sujeitos e também pode ser tomado como uma categoria social de pensamento; dessa maneira, consiste em um produto de cada sociedade. Nesse sentido, é uma temporalidade social e uma categoria ampla em relação às escolas que são compostas de diversas temporalidades. Entre outros modos de o entender, o tempo escolar pode ser designado como o conjunto de medidas e discussões administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, avaliações), ao número de anos para os diferentes níveis de ensino, à idade, aos horários de entrada e saída da escola, à duração das aulas e de cada atividade que ocorre no contexto escolar. Pode ser expresso, ainda, nas medidas pedagógicas

voltadas à definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças e os modos de fazê-lo. Nesse sentido, o estudo e a análise do tempo escolar precisam considerar outros elementos também estruturantes do trabalho pedagógico, como o currículo, as concepções de ensino e os métodos. Por tudo isso, assim como a organização espacial da escola, o tempo não é neutro, forma e educa os sujeitos.

Com base no que se desenvolveu até o momento, constata-se que ao se remeter às escalas temporais das instituições escolares foram e são definidas, num primeiro plano, pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, pois sem essas o tempo escolar não ganha sentido. Num segundo plano, pela legislação, mediante a promulgação de leis e regulamentos, e também por autoridades políticas, religiosas e educacionais, como os inspetores ou supervisores de ensino. Isso explica um pouco os motivos pelos quais é um campo de disputa entre diferentes atores sociais cujos interesses nem sempre são convergentes: políticos, administradores, supervisores, gestores, professores, pais, alunos. Assim como se observou a propósito do tempo social, tais disputas são dinâmicas e ganham especificidades em cada momento histórico e nos diferentes contextos.

Para Caccia e Sue (2005), o tempo escolar, categoria geral para evocar as dimensões e marcadores explicitados, é uma maneira de se remeter aos conteúdos, de marcar as preferências, de arbitrar entre prioridades, de propor uma nova organização escolar e de marcar escolhas políticas. Portanto, é organizado segundo referências mais objetivas e prescrições que buscam homogeneizar práticas, todavia é marcado por dimensões subjetivas, ele é vivido, sentido, apropriado, assim como se observou a propósito do tempo social. Desse modo, embora haja algo que “uniformiza os tempos” da escola, pelo menos objetivamente, há ritmos e tempos distintos, cada um vive de uma maneira os tempos dos exames, dos dias de aulas, dos feriados, dos conteúdos do programa etc. A discussão apresentada acerca do tempo escolar como um dos tempos sociais evidencia a sua importância para a organização e dinâmica das escolas como também das famílias e da sociedade como um todo, sendo esse considerado, junto ao espaço, estruturante da cultura escolar, segundo se desenvolverá a seguir.

TEMPO COMO ESTRUTURANTE DA CULTURA ESCOLAR

Pelo que se discutiu até o momento, é possível notar o caráter fundamental do tempo para as ações educativas, sendo compreendido, ao lado do espaço, como estruturante da cultura escolar. Ou seja, todas as ações no interior da instituição ocorrem em um espaço (prédio, sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, sala dos professores etc.) e em um tempo (ano letivo, número de anos previstos para um dado nível de ensino, calendário com a indicação dos períodos de matrícula, dias letivos, festas, feriados e férias, horários de entrada e de saída, número de horas de aula e sua distribuição entre as atividades e espaços da escola, organização etária das crianças classificadas geralmente por nível de conhecimento em uma sala/classe, por exemplo).

A arquitetura temporal da instituição cadencia a organização das atividades dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) assim como esses, com suas diversas temporalidades, dão ritmo ao que se prevê. No caso dos(as) docentes, pode-se afirmar que suas atividades são ritmadas por diferentes tempos: legal, administrativo, do planejamento, das reuniões, da sala de aula, de suas diferentes turmas e faixas etárias, em certos casos, das relações interpessoais (gestão, famílias, pares etc.). Ainda nesse sentido, ao terem diferentes percursos e tempos de formação (desde a Educação Básica até a formação profissional), estarem em momentos distintos da profissão (início, meio e fim de carreira, por exemplo) e atuarem em um determinado nível de ensino e faixas etárias, os(as) professores(as), mesmo havendo a tendência a se remeter a esse grupo de profissionais, muitas vezes, como se fossem uma massa homogênea, sem nuances e executores, não o são. Ao se pensar nessas dimensões numa dada rede ou mesmo em uma instituição escolar, logo constatamos que a arquitetura temporal que serve de referência para a organização das atividades ganha conotações e usos a partir das referências que esses sujeitos possuem. Muitas vezes, esse dado é desconsiderado ao se pensarem as políticas públicas, orientações pedagógicas e mesmo a implementação de projetos que devem envolver uma rede ou mesmo uma só escola.

É importante destacar que as especificações mencionadas referentes ao modo geral de se remeter ao tempo e ao espaço nem sempre fizeram parte do que se pode chamar de cultura escolar. Afinal, não só as estruturas sociais, econômicas, culturais, religiosas etc. se alteram como também os

saberes pedagógicos e, portanto, os discursos de referência para as práticas educativas nos diferentes níveis de ensino. Portanto, essas especificações foram constituídas em um amplo processo que ocorreu desde o fim do século XVIII até o início do século XX em diversos países, sendo o século XIX o momento fundamental para os aspectos presentes na cultura escolar. Cada um dos exemplos dos marcadores e temporalidades da escola citados anteriormente possui uma história e foi incorporado como referência de organização mediante muitas tensões, lutas e negociações entre Estado, professores e família, sendo esses consolidados no caso de São Paulo nas últimas décadas do século XIX, com a criação dos grupos escolares, em 1893, pautado na ideia de escola moderna⁵. Entre eles, pode-se citar a conquista da frequência escolar, que significou a vitória da escola frente aos pais na disputa pelos tempos infantis.

Ao se remeter à cultura escolar, embora haja diversas perspectivas teóricas, a assumida aqui é pautada nas contribuições de três autores: Dominique Julia, Antônio Viñao Frago e Antônio Escolano, as quais são consideradas relevantes para a discussão proposta nesta oportunidade. Para Dominique Julia (2001, p. 10), essa seria um

conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens.

Já para Frago (1996, p. 12), a cultura escolar consiste em um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”, incluindo, “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento”, [...], e modos de pensar, assim como

⁵ A escola moderna relaciona-se ao modelo de escola difundido na instituição das escolas de massas, por ocasião do estabelecimento dos Estados-Nação, sobretudo no século XIX, em vários países do Ocidente, o qual integra outras preocupações educativas, para além do ler, escrever e contar. Para uma análise mais detida da história da escola de massas, ver Nóvoa (1986, 1994).

significados e idéias compartilhadas” (FRAGO, 1996, p. 12). Para o referido autor, há tantas *culturas escolares* quanto o número de escolas. Isso porque as decisões, as discussões, as prescrições, as representações sobre educação, escola, tempo e espaço escolar ganham sentidos particulares segundo as condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais existentes e os profissionais que atuam na escola e seus/suas alunos(as). É no diálogo entre as normas, as orientações pedagógicas e as concepções dos profissionais que se configura a cultura escolar, conforme salienta António Escolano (1992); para esse autor há, portanto, três *culturas escolares*.

Com base nessas contribuições como também da discussão apresentada acerca do tempo e do tempo escolar, como sustentar a possibilidade de se homogeneizar práticas? Do mesmo modo, como analisar diversos contextos levando-se em conta, meramente, uma lógica de transposição de modelos, concepções e práticas? Nesse sentido, as perspectivas dos três teóricos aludidos são potenciais para se discutir a dinâmica ocorrida entre difusão das ideias referentes à escola de massas *versus* criação e organização das escolas graduadas nos tempos/espacos e contextos a partir dos sujeitos que estavam à frente da implementação do que era almejado pelas normas e orientações pedagógicas, as quais, tinham como objetivo criar *uma* realidade. Isso significa se aproximar de uma análise em que se valoriza os sujeitos inseridos num dado contexto e que criam e produzem, mediante um discurso de referência, diversas práticas e culturas. Mas, como dar visibilidade a essas considerações? De que modo tais contribuições podem ser evidenciadas a partir de trajetórias de docentes? Numa tentativa de trazer o potencial das trajetórias de professores(as) para se pensar os desafios atuais da educação e seus imperativos de mudanças, assinalados no início deste texto, as propostas de formação docente além de tensionar as perspectivas generalistas sobre a atuação docente e suas práticas, segundo já se comentou, será discutido a seguir o caso da Deolinda, professora primária, que atuou na segunda metade do século XIX.

PROFESSORA DEOLINDA E A CONSTRUÇÃO TEMPORAL NA/DA ESCOLA PRIMÁRIA: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO (SÃO PAULO, 1870 A 1890)

Segundo se sublinhou anteriormente, o tempo escolar, em suas várias temporalidades, é produzido no cotidiano de modo particular pelos

professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso com a norma e (re)inventar os tempos – da escola, dele e dos(as) seus(suas) alunos(as). Se, por um lado, precisam incorporar as prescrições contidas nas orientações legais e pedagógicas, por outro lado, o estudo de relatórios de professores(as) e outras fontes que trazem informações e indícios de práticas escolares demonstra que o cotidiano vai sendo forjado num processo contínuo de apropriação dessas orientações e não mera transposição ou execução do que se espera dos(as) docentes. É na tensão, negociação e trama constituídas pelos docentes entre as normas, as orientações pedagógicas e as concepções dos profissionais que se configura a cultura escolar ou culturas escolares, conforme se discutiu anteriormente. Como seria o cotidiano de uma escola primária, em termos de sua estrutura temporal, assim seu funcionamento e organização pedagógica, anterior à criação dos grupos escolares? Como era ser professor(a) primário(a) nesse período? Tendo em vista que os anos nos quais a professora Deolinda atuou foram essenciais para se estruturar alguns marcadores temporais muito significativos para a consolidação do modelo administrativo e pedagógico dos grupos escolares, serão enfatizados, de modo especial, os dados referentes ao tempo escolar trazidos pela professora em seus relatórios dirigidos aos Inspectores de Ensino.

Ao se trazer o caso de uma professora primária, Deolinda⁶, que atuou entre anos 1870 a 1890, em Campinas e em São Paulo⁷ intenta-se dar visibilidade à perspectiva de análise destacada até o momento, a qual não atribui aos docentes um papel passivo em relação ao que se pretende realizar no âmbito do projeto educacional pensado para os diversos momentos históricos, tampouco compactua com uma visão generalista de entender a construção da docência. A trajetória de Deolinda evidencia outra consideração feita no

⁶ Em termos biográficos, Deolinda nasceu em São Paulo, no bairro da Consolação, filha de Anna Francisca Cezar Cepelos. Casou-se no dia 2 de agosto de 1873, na Consolação, São Paulo, com João de Oliveira Fagundes, filho de João Antônio Mariano Fagundes e Joaquina Branca de Oliveira, também natural de São Paulo e professor público, com quem teve oito filhos, sendo cinco mulheres e três homens. Os dados referentes à família de Deolinda foram extraídos do site www.familysearch.org. Nos registros localizados no site não foram encontrados o nome do seu pai tampouco a sua data de nascimento. Na nota publicada no jornal *Correio Paulistano* (SP), de 27/05/1899, com a indicação da missa dedicada à Deolinda, na Igreja da Sé, não consta menção alguma à data de nascimento da professora.

⁷ As considerações aqui apresentadas referentes aos indícios de práticas da professora Deolinda tomam como fontes nucleares seus relatórios, os quais oferecem dados e discussões acerca de sua rotina escolar, seus métodos de ensino, a relação com as alunas, seu posicionamento frente aos regimentos e a burocracia, suas impressões acerca de aspectos que dificultavam ou facilitavam suas práticas docentes e também de seus colegas professores. Essas fontes foram consultadas sobretudo no *Arquivo do Estado de São Paulo*. Foram consultadas ainda como fontes a legislação e os jornais: *Correio Paulistano de São Paulo* e *Diário de Campinas*.

início deste texto acerca dos tempos dos(as) professores(as); no período de atuação da docente, a Escola Normal ainda estava se organizando; portanto, não eram todos os professores que tinham acesso à formação específica. Mas, Deolinda, contrariando o que ocorria com a grande parte dos seus colegas que atuavam à época, cursou a Escola Normal⁸. Seus relatórios demonstram que tal distinção era reconhecida oficialmente e também implicava em diferentes usos do que era recomendado legalmente. A formação era, e assim o é ainda hoje, marca de distinção e delineava diferentes tempos na organização do trabalho docente. No caso dela, ao acessar uma formação mais específica pôde assumir cargo como professora no grupo escolar e também a sua direção.

Tendo em vista a falta de referência ao seu ano de nascimento, não se sabe com quantos anos Deolinda faleceu, porém se sabe que ela dedicou vinte e dois anos de sua vida à docência em escolas públicas, tendo sido aprovada no concurso, realizado em 4 de setembro de 1877 (JORNAL CORREIO PAULISTANO, 1885), no qual foi aprovada *plenamente*, mas antes disso já atuava como professora particular. Dedicou seus últimos dois anos de vida à direção do Grupo Escolar Santa Efigênia, tempo bastante expressivo dedicado à educação. Ao falecer, em 1898, seu último filho ainda não havia completado oito anos. Passou a sua vida em duas localidades – Campinas e na capital paulista, onde assumiu escolas públicas e atuou como professora particular.

Nessa época, o acesso ao magistério se dava por meio de concurso público, a formação docente ainda não estava sistematizada, não sendo condição para se assumir uma escola de primeiras letras⁹. Porém, Deolinda,

⁸ Uma vez formada como normalista, Deolinda reassumiu a cadeira em Campinas, onde atuou até 1890, quando passou a lecionar em São Paulo; inicialmente na 2ª Cadeira de Villa de Santo Amaro e, após dois anos, assumiu a cadeira da *Escola do Morro do Chá*, mediante a realização de permuta de escolas com a professora Christina Umberlina Collares. A referida escola situava-se na região central da capital paulista, sendo posteriormente reunida com outras escolas próximas, como a “Campo de Mauá”, regida pela professora D. Leonina de Almeida, a “Bairro da Luz”, regida por D. Isabel Serpa e Souza, a “Bairro do Bom Retiro”, sob a responsabilidade da professora D. Adelina Goursand para formar o *Grupo Escolar Santa Efigênia*, localizado à Rua Alamedas dos Andradas, 66, inaugurado em 16 de março de 1896. Deolinda atuou como professora e diretora da Seção Feminina deste grupo desde a sua inauguração, até 1898, ano de seu falecimento.

⁹ No que concerne ao perfil dos professores, a lei n. 81, publicada alguns anos depois, em 06 de abril de 1887, em seu artigo 56, orienta que “nenhum cidadão, qualquer que seja o título científico, poderá ser provido em cadeira de qualquer grau, se não tiver o diploma da escola normal da província ou se não for aprovado em concurso na forma dessa lei e respectivo regulamento”. Embora a sistematização e consolidação da Escola Normal na Província de São Paulo tenha se efetivado em 1890, esse tipo de iniciativa é importante, pois cada vez mais se associava a atividade docente a uma formação específica ainda que se aceitasse a entrada na docência com a aprovação no concurso.

poucos anos após o seu concurso, afastou-se de suas funções entre 1880 e 1882 para cursar a Escola Normal Caetano de Campos, o que fez junto com o seu esposo, que também era professor. Em 10 de julho de 1880, conforme solicitação dirigida ao Inspetor, ela e o marido tiveram dispensa das tarefas docentes para se dedicarem ao curso Normal, com direito ao ordenado para cursarem “o longo e dispendioso curso Normal”, justificando tal pedido por serem professores modernos, por isso tinham necessidade “desta proteção” (ordenado).

Esse momento da história da escola primária é particularmente relevante, pois, ao longo do século XIX, conforme já assinalado, estava em curso a difusão das escolas que se queria extensiva a todos (gratuita, obrigatória, pública e laica), observada em vários países como Inglaterra, Alemanha (de modo especial a Prússia), Áustria, França, Espanha, Portugal e Estados Unidos¹⁰. Tal como se salientou, o cume das mudanças das práticas educativas, no caso do Brasil, coincidiu com a criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890 em diversos Estados¹¹, e, em 1893, no caso paulista¹².

¹⁰ Um marco relevante para o processo de constituição das escolas públicas primárias foi a promulgação Lei de 15 de outubro de 1827, que criou, no Brasil, as escolas de primeiras letras para meninos e meninas. No entanto, esse tipo de instrução demorou a se disseminar por todo o território nacional, dependendo do investimento de cada província para a contratação de mestres-escolas. Este é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se pretendia destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória e gratuita (BEISIEGEL, 1986). Entretanto, ainda que ações importantes tenham sido realizadas no decorrer do século XIX para a constituição de um sistema estatal de ensino (regulação e luta pela frequência e assiduidade escolar, definição de idades obrigatórias, indicação de métodos pedagógicos voltados a otimizar o tempo de ensinar e aprender, por exemplo), a escola primária era frequentada por poucos e funcionava em espaços adaptados para a ação educativa e em condições materiais quase sempre adversas.

¹¹ A publicação do Ato Adicional, em 12 de agosto de 1834, atribuiu às províncias brasileiras a responsabilidade pelo ensino primário. Os ideais republicanos, acentuados com a Proclamação da República, em 1889, apesar de apresentarem a educação como promotora do progresso da nação (CARVALHO, 1989), mantiveram o ensino primário a cargo dos Estados, que criaram sistemas locais de acordo com as suas possibilidades financeiras, fazendo com que o seu processo de estruturação e expansão fosse bastante distintos nas diferentes regiões do país. Uma discussão mais detida acerca da construção e organização dos grupos escolares nos diferentes Estados é apresentada no livro *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, organizado por Diana Vidal (2006).

¹² Os grupos escolares paulistas marcaram a história das instituições escolares por instaurarem mudanças significativas na estrutura administrativa e pedagógica da escola primária, especialmente no que concerne à organização temporal (calendário e divisão das atividades no dia de aula), tendo sido esses fundamentais para a gradativa concretização de um tempo mais autônomo em relação ao tempo das famílias e demais tempos sociais. A principal mudança no âmbito pedagógico instituída por essa organização escolar foi a consolidação do método simultâneo de ensino, ou seja, o ensino ao um grupo de alunos, separados por faixas etárias, em classes, dos mesmos conteúdos ao mesmo tempo, classificando-os por séries. Sobre a história dos grupos escolares em São Paulo, assinalam-se as contribuições do trabalho de Rosa Fátima de Souza (1998).

Entretanto, isso não significa que durante o século XIX, anos referentes ao Império brasileiro e grande parte do período em que Deolinda atuou, não tenham sido realizadas ações significativas que, de certa forma, subsidiaram a consolidação do modelo organizacional instituído pelos grupos escolares. Particularmente entre os anos de 1870 e 1890, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação em um momento incipiente. Dessa forma, os anos em que Deolinda atuou foram marcados pela intensificação de ações voltadas à estruturação do sistema público de ensino em São Paulo. Pode-se afirmar, portanto, que ela participou do *começo* do modelo escolar que toma forma e se difunde gradativamente para outros Estados brasileiros¹³.

A professora atuou no magistério na transição entre o período que antecedeu a institucionalização da escola primária – que ainda estava em formação, funcionando em espaços não arquitetados para isso (casas, igrejas, fazendas etc.), onde se reuniam e as crianças de diversas idades, sob os cuidados de um(a) só professor(a), responsável também por trabalhos de secretaria, como o registro de matrículas e portaria – e sua efetivação com a criação dos grupos escolares, em 1893, em São Paulo. Em seus cerca de vinte anos de carreira, que pudemos acompanhar pelos dados encontrados, Deolinda atuou nesses dois cenários do campo educacional paulista e experimentou mudanças expressivas na organização escolar, pois assumiu uma escola feminina no fim da década de 1870, momento em que se recomendava que os preceitos da escola moderna fossem incorporados pelos(as) professores(as) primários(as), sendo esses tidos como os propulsores das mudanças a serem empreendidas; e na década de 1890 exerceu a docência no grupo escolar, cuja arquitetura pedagógica, particularmente tempos e espaços, era bastante distinta da configuração das escolas isoladas uma vez que cada professor(a) passava a ministrar aulas para uma série, organizada pela idade dos alunos e seu nível de conhecimento, devendo-se ensinar os mesmos conteúdos ao mesmo tempo a todos(as), utilizando-se o método simultâneo, em contraposição aos métodos individual e mútuo, os quais marcaram grande parte do século XIX, de modo particular, o individual.

¹³ No artigo publicado em coautoria com Paula Perin Vicentini e Vivian Batista da Silva, na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* (v. 3, n. 8, 2018, p. 462-485), cujo título é *Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985)*, discute-se de modo mais demorado a inserção de Deolinda no *começo* do processo de institucionalização da escola primária.

As memórias da professora Deolinda, presentes em seus relatórios, ao mesmo tempo em que evidenciam as distinções entre o que se preconizava na legislação (quanto aos conteúdos a serem ensinados, organização pedagógica, frequência, por exemplo) e o que ocorria nas escolas, demonstravam que, pelo menos por parte de alguns/algumas professores(as), como ela, havia o empenho para atender a demanda de matrícula das crianças e ainda para utilizar os métodos de ensino recomendados nos documentos legais.

Tendo em vista que o período em que atuou foi marcado por intensas mudanças no âmbito da educação primária, de modo particular, do seu tempo, seus relatórios destacam essas “novidades” a serem incorporadas na cultura escolar, a qual ainda não tinha algumas das características tão entranhadas em nosso cotidiano e que estruturam a vida das pessoas, particularmente, em termos das suas categorias temporais (épocas definidas para matrícula, períodos de férias, época de provas, número de anos estabelecidos para o ensino primário assim como suas séries, crianças classificadas por faixas etárias e nível de conhecimento etc.). Até o fim dos anos 1800, vários elementos inexistiam ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais.

Assim, as categorias do tempo escolar, como a idade prevista para cada série, os anos de escolaridade, a frequência obrigatória, a assiduidade, a definição de período de matrícula, o tempo didático (pautado na organização curricular por série, devendo os conteúdos ser ensinados ao mesmo tempo a um grupo de alunos separados segundo nível de conhecimento e idade, tendo como princípio a homogeneização de ritmos de aprendizagem), a fragmentação do tempo de aula cujas atividades devem ser realizadas ao mesmo tempo por todos os alunos etc. nem sempre existiram. É, visivelmente, em meados do século XIX, que cada um desses elementos organizacionais vai sendo construído para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da escola. E é com a configuração de um espaço propriamente escolar, o que ocorre com a construção dos grupos escolares a partir de 1893 em São Paulo, segundo já assinalado, que o tempo com as características que conhecemos se consolida.

O fato dessa forma de organização temporal servir de referência até os dias de hoje e estar presente nas representações sociais, tais aspectos não foram implementados sem tensões, lutas e negociações, conforme expresso nos relatos da professora Deolinda. No âmbito do calendário e o

estabelecimento dos dias letivos, por exemplo, no fim da década 1880, foi suprimido o feriado que havia às quintas-feiras, quando não tinha feriado na semana. Enquanto para alguns(as) professores(as) a supressão desse feriado tenha sido solicitada muitos anos antes de o ser legalmente; para outros sua supressão legal gerou um certo desconforto, a exemplo do relato da professora Deolinda, datado de 1887. Ela expressa que a mudança obrigou os professores e alunos “a um insano trabalho durante seis duros dias, por espaço de cinco fatigantes horas porque nem sequer pode-se aproveitar a meia hora de recreio em razão de não haverem casas apropriadas para esse fim” (CORREIO DE CAMPINAS, 1885).

Essa questão do espaço inapropriado passa a aparecer de modo cada vez mais frequente nos relatórios dos professores do período, uma vez que gradativamente as recomendações voltadas a se organizar as atividades contidas na legislação pautam-se pelas referências da escola graduada, a qual se estrutura a partir de tempo e espaço próprios, o que não ocorria ainda no caso paulista. Ainda que não houvesse um espaço apropriado, como assinala Deolinda, pois as escolas primárias funcionavam, de modo geral, nas casas dos professores ou outros espaços não construídos para ser escola, os relatos da professora demonstram que se aderiu ao que era possível em termos pedagógicos e administrativos, adaptando-se às condições existentes.

Em termos do funcionamento das escolas, os relatórios de alguns/algumas professores(as) do período trazem dados que evidenciam a não regularidade na abertura das escolas ao longo do ano, sendo evocadas justificativas por essas interrupções das aulas pelos motivos previstos na lei. Já a professora Deolinda, em seu relatório referente aos meses de junho a outubro de 1884, faz questão de marcar a regularidade com a qual conduziu a escola sob sua responsabilidade:

Dei aula durante todo o tempo útil que decorreu de junho a outubro findo, com exceção unicamente de cinco dias no mês de julho, por estar de nojo por falecimento de minha sogra, e ainda assim porque a isso me autoriza o regulamento. (CORREIO DE CAMPINAS, 1885).

Esse relato demonstra a tentativa de agir coerentemente com as regulamentações além de expressar um certo “orgulho”. Era muito comum

endossar e justificar as práticas mediante a referência às leis, regulamentos e seus artigos e parágrafos como também circulares e ofícios.

Outro marcador temporal importante trazido com frequência nos relatórios é o exame, que deveria ocorrer no fim do ano para atestar os conhecimentos adquiridos pelas crianças e atribuir o diploma da escola primária àqueles que cumprissem os seus requisitos. Os responsáveis por sua aplicação eram as autoridades educacionais, como inspetores, políticos e religiosos. Conforme salientado em Gallego (2008, 2019), o relato da professora Deolinda, datado de 05 de outubro de 1885, expressa certo incômodo pelo fato de em muitas escolas públicas não ser usual a realização dos exames. Mas, ao comentar sobre esses, demonstrava que, ao contrário da maioria, realizava-os, pois acreditava que esses cumpriam o papel de “patentear ao público o resultado que podem tirar os alunos que estudam, como para estimulá-los, dando-lhes gosto pela escola e aos conhecimentos que ali podem adquirir”. Deolinda considerava-os “o melhor atestado que pode obter um professor, do cumprimento de seus deveres” (CORREIO DE CAMPINAS, 1886). Tal esforço da professora de enaltecer suas práticas pode ser compreendido, pois, inegavelmente, a verificação dos conhecimentos dos alunos funcionava como uma maneira de saber da eficácia do trabalho dos professores e controlá-los. Se não estivessem cumprindo o programa, isso viria à tona nos resultados dos exames finais.

Em seus relatórios, ela explorava bastante o processo de preparação e efetivação dos mesmos, dando visibilidade ao seu trabalho exitoso na educação das meninas, uma vez que tinha um grande número de alunas aprovadas. Os jornais, assim como pessoas de prestígio, eram convidados a presenciar os exames, o que resultava em publicações cheias de elogios e observações quanto ao trabalho bem feito dos(as) professores(as) e alunos(as) avaliados(as), como as do *Diário de Campinas* e do *Correio Paulistano*, que noticiaram os exames ocorridos nas escolas sob a responsabilidade de Deolinda. Os exames também serviam para a professora justificar aos pais a importância da escolarização e dos ensinamentos oferecidos aos seus filhos, em especial às meninas, por vezes impedidas de frequentar as escolas. Além do seu reconhecimento expresso na grande imprensa, Deolinda indicava, em seus relatórios, a recorrência com que autoridades, como D. Pedro II, compareciam em sua escola para ver o seu funcionamento.

Não era por acaso que os professores deixavam transparecer, comumente, suas preocupações quanto à importância da frequência, seja quando faziam questão de salientar que vinham preparando seus alunos para os exames do fim do ano, seja quando reclamavam providências para sanar os problemas relativos ao não comparecimento dos alunos devido a isso implicar em maus resultados nos exames ou ainda quando informam que as interrupções, por motivos diversos, consistiam no entrave para desenvolver os conteúdos. Atrrelava-se, assim, o desempenho nos exames à frequência escolar.

É perceptível que, para ritmar a frequência intensificava-se o controle mediante a criação de dispositivos a serem incorporados nas práticas dos(as) professores(as). Um movimento semelhante, e que antecedeu ou coincidiu o que estava em curso em São Paulo, foi notável em outros países, como a Suíça, onde, na década de 1870, as penalidades tornam-se cada vez mais severas, instaurando-se pagamentos de multas e a busca das crianças em suas casas (JENZER, 1997). Entre as razões enaltecidas para explicar a irregularidade em relação à frequência, em diferentes países, em meados da década de 1870, destacam-se: a pobreza dos pais e sua falta de formação escolar, a situação de órfãos e imigração de jovens trabalhadores a serviço dos patrões sem escrúpulos. Em São Paulo, entre essas, a pobreza dos pais e sua falta de formação escolar eram apontadas como causa das descontinuidades da frequência escolar e, devido à pobreza havia a necessidade de as crianças trabalharem e os ajudarem, conforme posto pelos documentos estudados. Os pais, na disputa pelos tempos infantis, grande parte das vezes, “venciam” a escola e os apelos do Estado e dos(as) professores(as).

Assim como em vários países, que construíam um sistema público de ensino, em São Paulo, notaram-se esforços semelhantes, sendo tomados, possivelmente, os dispositivos, já criados em outras localidades além daqueles inventados oficialmente e pelos(as) professores(as) para instaurar mudanças na Província de São Paulo. Para um dos inspetores, “Para arrancar as escolas de primeiras letras de seu abatimento”, era necessária a organização de um regulamento policial e econômico das aulas, como a chamada dos alunos. Isso significa que a chamada era reconhecidamente um meio de policiar o cotidiano e, de modo particular, a frequência, a qual devia ser controlada a partir de mapas a serem entregues aos superiores,

cuja efetivação pode ser atestada pela localização desses em anexo aos relatórios dos professores, desde a década de 1840.

Além desses aspectos organizacionais relativos ao tempo, algo a se destacar na trajetória de Deolinda é o impacto dela ter feito a Escola Normal, já que, conforme salientado, essa formação não era generalizada entre os(as) professores(as), portanto a distinção entre aqueles(as) que estavam ou tinham cursado a Escola Normal aparece nos relatórios de várias maneiras. Uma delas é a assinatura dos relatórios como “o professor normalista” ou “a professora normalista” seguido do seu nome. Outra forma é a menção aos métodos de ensino, particularmente o simultâneo (ensinar um dado conteúdo ao mesmo tempo a um grupo de alunos(as), estudado quando era normalista. Além disso, a passagem pela Escola Normal permitia o acesso aos conteúdos dos programas previstos para a escola primária, mas também servia para justificar o motivo pelo qual não havia possibilidade de lecionar conteúdos contemplados por Reformas posteriores ao término do curso. Deolinda, ao criticar o que propunha a Reforma de 1887, assinala com perplexidade que:

É verdade que não darei classes precisamente de acordo com o novo regimento porque não leciono música nem ginástica visto não estarem estas disciplinas compreendidas nas que constituem o curso *da Escola Normal na época em que freqüentei-a, e assim não estou na obrigação de ministrá-las*. Ainda assim *se for possível e houver tempo* lecionarei alguma coisa de música. (CORREIO DE CAMPINAS, 1886, grifo nosso).

Dado o número irrisório de professores(as) que davam aula nas escolas públicas primárias e que tinham frequentado ou frequentavam a Escola Normal, ainda que os saberes pedagógicos almejados circulassem em conferências, compêndios e manuais, por exemplo, não é muito difícil imaginar a diversidade dos tempos escolares instalados, pois eram definidos, com maior ou menor proximidade às demandas modernas de educação escolar; instauravam-se *formações* – dos professores e das professoras e dos alunos e das alunas (GALLEGO, 2008). Nesse sentido, as formações às quais os(as) professores(as) tinham tido acesso particularizavam as formações dos(as) alunos(as), não só no que diz respeito à inclusão ou não de uma dada matéria, mas também pelo método de ensino adotado

(individual, mútuo, simultâneo), pela organização e utilização do(s) espaço(s) e dos materiais disponíveis.

Quanto aos conteúdos previstos a serem ensinados e, portanto, da organização das atividades, a professora Deolinda traz aspectos importantes em seus relatórios. Um deles é o relativo ao período de 01 de maio a 31 de outubro 1887, portanto alguns meses imediatamente após as leis e os regulamentos publicados no mesmo ano, Deolinda expressa da seguinte forma suas impressões acerca da execução da *Reforma de Instrução*:

[...] a reforma da Instrução Pública desta província com quanto venha prestar algum serviço a este tão descuidado ramo de serviço público, na parte estatística e na fiscalização do ensino e do exercício dos professores ainda está muito deficiente, inexequível, incongruente mesmo. Na parte referente às matérias que têm de ser lecionadas, consigna-se entre outras que nunca serão lecionadas nas Escolas Públicas a ginástica até para as próprias meninas como se estivéssemos num país (ilegível). É inacreditável mas é verdade (CORREIO DE CAMPINAS, 1886).

A professora, quando mencionava a impossibilidade de algumas matérias serem lecionadas, como a ginástica, a qual, segundo ela, nunca seria ensinada, é compreensível a partir do contexto do qual ela “falava”: além dessa matéria não fazer parte das propostas de formação, os espaços das escolas primárias, que deveriam ser específicos para tal prática, eram praticamente inexistentes até meados de 1890. Embora contundente nas críticas feitas quando da publicação da referida Reforma, em seu relatório de junho de 1888, portanto oito meses depois, a professora Deolinda, ao reiterar que não lecionava ginástica nem música, ressaltou que ensinava “coisas a mais”:

Não só ensinei o que era obrigada pelo regulamento, mas fui além, pois apresentei uma pequena classe de francês, geografia física e política, história prática, desenho linear com problemas, trabalhos de lar, sedalinhas a ponto simples e [ilegível] sobre a casemire e cetim (CORREIO DE CAMPINAS, 1886).

Ao não omitir o que não ensinava e que lecionava matérias para além do que era solicitado, a docente ressaltava o seu intuito de preparar suas alunas para os exames. Nessa (re)criação, quando se retirava uma dada matéria, à(s) qual(is) se dedicava mais tempo? Do mesmo modo, como estruturavam o tempo ao incluir matérias “a mais”? Já que a cada inserção, reconfigurações temporais são imprescindíveis. Esse tipo de informação disponibilizada por Deolinda em seus relatos, assim como os outros citados nesta parte do texto, evidencia o que foi discutido anteriormente acerca do tempo prescrito e o tempo vivido. A leitura dos relatórios da professora traz com bastante riqueza de detalhes elementos que evidenciam que o cotidiano se forja em uma dinâmica intensa entre o tempo prescrito, haja vista as menções feitas pela professora ao cumprimento das orientações legais, as quais demonstrava seguir; e o vivido, tal como narra com grande riqueza – não ensina tudo o que se prescreve, ensina coisas a mais, por exemplo. Essa dinâmica complexa pela qual se produz o cotidiano não ocorria somente na(s) escola(s) sob a responsabilidade de Deolinda, mas se pode observar ao ler os relatórios de outros(as) docentes que atuaram no mesmo período, assim como em outras fontes, essas tramas pelas quais as práticas são constituídas. Em que medida atentamos para essas tramas nos dias atuais?

NAS TRAMAS DO TEMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas ao longo do texto, tendo o tempo escolar como objeto central, demonstram que a escola, e sua cultura escolar, tal como se caracteriza e a conhecemos, foi fruto de uma trajetória de lutas e negociações. Ao tomar para si, gradativamente, grande parte dos tempos dos *meninos* e das *meninas*, numa disputa intensa com os pais, a escola impactou significativamente a cultura ocidental. Pouco a pouco, a escola tornou-se o lugar legítimo para educar as crianças e, ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou onde, como se deve aprender e o quanto se deve saber, pois ela determina o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações.

Conforme se assinalou, a partir das contribuições da Sociologia, constata-se que não faz sentido realizar uma análise acerca do tempo escolar somente a partir da perspectiva pedagógica. É preciso considerar

os tempos advindos de outras instituições, como a família, por exemplo, que eram legítimas para educar as crianças antes desse papel ser conferido à escola, como também as questões culturais, as concepções de infância e de trabalho, a dinâmica social, as influências de outros países, a emergência do Estado moderno e do surgimento de necessidades organizacionais da escola que condicionaram mudanças na ordenação do tempo. Porém, toda essa trama é ritmada pelos(as) professores(as), tendo esses(as) um papel singular na produção da cultura escolar, em uma relação (in)tensa entre as prescrições/normas e as possibilidades de cumprimento dessas, segundo seus contextos, tempos de formação, entre outros fatores.

A professora Deolinda, cujos “tempos” de atuação foram trazidos para discutir os aspectos temporais da escola em seu processo de institucionalização, experimentou diferentes posições, atuou em mais de uma localidade e adquiriu vivências e conhecimentos necessários para ascender profissionalmente, em um momento histórico em que as bases da profissão docente ainda estavam sendo estabelecidas: Estado responsável pela educação, formação específica, organização da categoria e concursos públicos mais rigorosos pautados em saberes pedagógicos.

Deolinda, além de revelar a sintonia de suas ações ou mesmo discordâncias em relação ao que estava prescrito nos documentos legais, lutava para ampliar o número de alunos atendidos nas escolas públicas, alcançar a obrigatoriedade da frequência e ter mais crianças realizando os exames de fim de ano para a aquisição do diploma do ensino primário. Ao se considerar os relatos de outras professoras e o cenário das escolas primárias no período em que atuou, constata-se que Deolinda diferenciava-se de grande parte da categoria por vários motivos: trouxe inovações no modo de ser professora primária, sendo isso evidenciado pela natureza dos dados presentes em seus relatórios, por sua visibilidade social e por sua busca de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Sua trajetória evidencia uma atitude progressista em relação ao magistério, bem como um perfil crítico e questionador no exercício de sua função, nas três décadas finais do século XIX.

Os dados trazidos por Deolinda em seus relatórios ratificam o que foi salientado no início deste texto a propósito do processo de institucionalização da escola primária e, assim, de um tempo próprio; esse não foi constituído como uma mera reprodução ou transposição do que havia de referências em países considerados modelares, mas sim

com tensões, resistências, invenção, negociações...; é desse modo que o cotidiano vai sendo tramado, criado e modificado, com os sujeitos ali presentes, nesse caso, a professora Deolinda.

Ao realizar uma discussão pautada nos conceitos de tempo, tempo escolar e cultura escolar além de trazer dados da trajetória da professora Deolinda para discutir tais aspectos, seria importante pensar acerca das relações do que se destacou ao longo do texto para se pensar os imperativos de mudanças que marcam a educação na contemporaneidade. E, desse modo, se perguntar: os cursos de formação docente atentam para as relações e implicações dos variados tempos, segundo se desenvolveu no decorrer do texto, para a dinâmica escolar, para a atuação docente e mesmo para a aprendizagem dos alunos? Espera-se que discussões trazidas aqui contribuam para se analisar mais detidamente a complexidade da produção das práticas escolares e, de modo especial, das práticas docentes, cujos tempos de formação balizam como esses orquestram em seus cotidianos as relações entre o tempo prescrito e o tempo vivido.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1986. v. 3. p. 383-416.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CACCIA, M. F.; SUE, R. *Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris: Retz, 2005.
- CARRIÈRE, J. C. Les questions du Sphinx. In: CARRIÈRE, J. C.; DELUMEAU, J.; ECO, U.; JAY GOULD, S. *Entretiens sur la fin des temps* (realisés pas C. David, F. Lenoir, J.-P. De Tonnac). [S. l.]: Librairie Arthème Fayard, 1998. p. 137-234.
- CASPARD, P. Le temps scolaire: la longue histoire de son organisation. *Annales de la société franco-japonaise des sciences de l'éducation*, Tokyo, n. 26, p. 134-147, avr.1997/mars1998.
- CORREIO DE CAMPINAS. *Ordem CO 4920*. Campinas, 05 de dezembro de 1886. Arquivo do Estado, Instrução Pública, Relatórios, Campinas, anexo ao relatório da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes, de 01/06/1888.
- DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, A. Tiempo y educación: notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación: Tiempo y espacio*, Madrid, n. 298, p. 55-70, maio/ago. 1992.

FRAGO, A. V. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRAGO, A. V. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. Morelia/México: IMCED, 1996.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].

GALLEGO, R. de C. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 2003.

GALLEGO, R. de C. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

GALLEGO, R. de C. Deolinda de Paula Machado Fagundes: transgressões de identidades e inovação no ensino primário (Campinas e São Paulo, anos de 1870 a 1890). In: VIDAL, Diana; VICENTINI, Paula Perin. *Mulheres inovadoras no ensino: (São Paulo, séculos XIX e XX)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

GONORD, A. *Le temps*. Paris: Flammarion, 2001.

HILSDORF, M. L. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858). *Atas do 1º seminário docência, memória e Gênero, GEDOMGE-FEUSP*. São Paulo: FEUSP, Plêiade, 1997.

JENZER, C. De l'uniformisation à la diversification: histoire de la scolarité obligatoire dans le canton de Soleure (Suisse). In: COMPÈRE, Marie-Madeleine. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP/Économica, 1997. p. 39-66.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s.l.], n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

JORNAL CORREIO PAULISTANO. São Paulo de 7, 8, 9 e 10 de maio de 1885. Arquivo do Estado, 04.01.034. Microfilme.

NÓVOA, A. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1994.

PIETTRE, B. *Filosofia e ciência do tempo*. Tradução de Maria Antonia Pires de Carvalho Figueiredo. Bauru: EDUSC, 1997.

POMIAN, K. Tempo/temporalidade. *In: ENCICLOPÉDIA Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993. v. 29.

PRONOVOST, G. Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique. *Revue internationale des sciences sociales: temps et sociétés*, Paris, v. 38, n. 1, 107, p. 5-10, 1996.

SOUZA, R. F. de. *Templos de Civilização: a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

TABBONI, S. *Les temps sociaux*. Paris: Armant Colin, 2006.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VICENTINI, P. P.; GALLEGOS, R. de C.; SILVA, V. B. da. Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985). *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 3, n. 8, p. 462-485, 2018.

VIDAL, D. *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. São Paulo: FAPESP, 2006.

VIDAL, D.; VICENTINI, P. P. *Mulheres inovadoras no ensino: (São Paulo, séculos XIX e XX)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

VON MARTIN, A. La nueva dinámica. *In: VON MARTIN, A. Sociología del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1946. p. 19-71.

OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM COMUNIDADE QUILOMBOLA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO TOCANTINS

Ana Lúcia Pereira

UFT - Palmas

Esta produção teve como objetivo debater ideias junto a participantes do I Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação – I CONIPPE, com o objetivo de pensarmos juntos a relação entre o pensamento decolonial e a educação, com foco nas possibilidades de se construir políticas educacionais.

O tema central da nossa conversa é o desafio da implementação da educação escolar quilombola no Estado do Tocantins (BRASIL), entendida como uma política pública de educação, que deveria estar sob a responsabilidade das três esferas de governo (municipal, estadual, federal), com parceria da universidade pública e garantia de consulta prévia do público beneficiário (comunidades quilombolas).

A reflexão partiu de pesquisas realizadas em duas escolas que atendem alunos quilombolas: a Escola Municipal Laginha, localizada na Comunidade Quilombola Laginha, no município de Porto Alegre do Tocantins (RIBEIRO, 2016), e o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, localizado no município de Chapada de Natividade, reconhecido oficialmente como a primeira instituição que trabalha com a educação escolar quilombola no Estado (MARTINS, 2017)¹.

No processo de conhecimento e reconhecimento dos agentes que atuam no Colégio, foi possível levantar o seguinte problema: como construir políticas educacionais onde a maioria dos sujeitos de direitos se autodeclararam quilombolas?

A reflexão tem como objetivo identificar a ausência de uma formação para a inclusão de “temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2010, p. 15), no processo de formação de professores e na prática pedagógica que se manifesta em instituições que deveriam seguir as normativas do Conselho Nacional de Educação, específicas para o trabalho nas escolas que funcionam em comunidades remanescentes de quilombos, reflexo da inexistência desse debate em outros espaços formativos, como nas universidades.

Para alcançar tal intento elencou-se, em específico, os seguintes objetivos: conhecer os aspectos históricos e culturais que envolvem a criação do Estado do Tocantins e o reconhecimento de novas identidades; discutir sobre os conceitos de quilombos, equidade e igualdade étnico-racial presentes no processo de desenvolvimento da educação básica, no espaço rural e da educação escolar quilombola no espaço urbano e identificar, por meio de estudos teóricos e comparativos, os desafios enfrentados para a oferta da educação escolar quilombola no Estado do Tocantins, tendo como parâmetro a obra *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), do pensador latino-americano, Anibal Quijano.

Foram analisados documentos oficiais que fundamentam a educação escolar quilombola, a saber: a *Resolução nº 8*, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012); a *Constituição Brasileira* (BRASIL, 1988); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações*

¹ Hoje o Estado do Tocantins também reconhece a Escola Estadual “Silvério Ribeiro Matos”, localizada no município de Mateiros/TO, como escola quilombola, totalizando duas escolas que ofertam educação escolar quilombola.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e os projetos pedagógicos das escolas pesquisadas.

A constatação é de que a *Resolução nº 8*, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e que propõe a oferta da educação básica para as crianças, adolescentes e jovens que vivem em comunidades quilombolas certificadas, não tem sido utilizada nos cursos de formação continuada oferecidos para os professores e nem faz parte da estrutura curricular dos cursos de graduação das universidades (em particular da Universidade Federal do Tocantins).

Acreditamos que a análise do seu conteúdo e de sua aplicabilidade poderá ser um ponto de partida para o processo de decolonização do pensamento acadêmico (LANDER, 2005), caso as instituições de ensino superior, que tem por função a formação de professores, superem o racismo institucional e passem a incluir esse tema em sua estrutura curricular, exigindo também da SEDUC (Secretaria de Estado da Educação e Cultura), que também se comprometa a formar professores sobre esse tema, em relação direta com a promoção da igualdade racial (BRASIL, 2010).

O artigo está organizado em três seções: na primeira seção intitulada “Criação do Estado do Tocantins e o reconhecimento de novas identidades”, abordamos os aspectos históricos que envolvem a promulgação da Constituição de 1988 que cria o Estado do Tocantins e reconhece os direitos das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, com o intuito de compreendermos a política educacional voltada para as comunidades quilombolas no Estado, sob a luz da teoria da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Na segunda seção, intitulada “Educação escolar quilombola no Tocantins” analisamos a realidade da Escola Municipal Laginha, localizada na Comunidade Quilombola Laginha, no espaço rural do município de Porto Alegre do Tocantins e a realidade do Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, localizado no espaço urbano do município de Chapada de Natividade. O que essas escolas têm de comum, é que atendem preferencialmente o alunado quilombola, com o objetivo de observar a formação e a prática pedagógica dos professores, tendo como referência os marcos legais e conceituais da educação escolar quilombola.

A terceira e última seção, intitulamos “Aspectos da colonialidade do poder no processo de desenvolvimento da educação escolar quilombola no Tocantins”; apresentamos os resultados das observações realizadas, as discussões teóricas e metodológicas que fazem a crítica ao eurocentrismo (LANDER, 2005) e valorizam as raízes africanas no processo de ensino e de aprendizagem em escolas brasileiras e latino-americanas.

Por fim, nas considerações finais apresentamos a síntese possível construída nessa etapa inicial de estudos. A colonialidade do poder e o racismo estrutural que envolvem a educação brasileira impactam negativamente na oferta da educação básica em comunidades quilombolas e na qualidade da educação escolar no Estado do Tocantins.

CRIAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS E O RECONHECIMENTO DE NOVAS IDENTIDADES

O Brasil não foge à realidade dos países da América Latina, constituídos no processo de formação do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado (QUIJANO, 2005), sustentado na colonialidade do poder, expresso nas assimetrias de raça, gênero e trabalho.

O Tocantins é o mais novo Estado da República Federativa do Brasil, criado em 05 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Brasileira². A região, antes conhecida como Norte do Estado de Goiás (Região Centro-Oeste do Brasil), passou a compor a Região Norte do Brasil.

Podemos dizer que a criação do Estado do Tocantins foi, de um lado, fruto de uma mobilização social no Brasil e na América Latina, a favor da democracia (a medida que a deliberação pela criação do Estado faz parte do conjunto de deliberações de uma Constituição que é considerada Constituição Cidadã) e, de outro lado, foi uma luta por autonomia, reconhecimento e poder reivindicado pelas oligarquias locais (se considerarmos que o coronelismo e a centralização do poder imperavam na região)³.

² Artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. BRASIL. Constituição de 1988. p. 142.

³ Cf. GALHARDO, I. *Epópeia do Tocantinense*. Palmas: Gráfica Central, 2011.

Quando refletimos sobre o momento histórico da promulgação da Constituição Brasileira, vamos perceber que coincidiu com o centenário da abolição da escravatura no Brasil. Foi um ano em que o Movimento Negro Brasileiro acirrou as denúncias das mazelas vividas pela população negra no país, tornando evidente o mito da democracia racial.

Nesse processo de luta pela igualdade racial, outro dado a ser considerado, é que a Constituição Brasileira de 1988; traz em seu bojo, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que reconhece o direito de propriedade das comunidades quilombolas ao seu território.

O reconhecimento oficial da existência dessas comunidades é também o reconhecimento da presença do colonialismo no Brasil, expresso na “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005).

Com a mudança na ordem jurídica do país são reconhecidas as “novas” identidades, como a das comunidades quilombolas, que foram invisibilizadas, pois, “tanto as comunidades tradicionais próprias, como todas as estranhas, tais como as indígenas sem soberano nem constituição, ficam excluídas de um nível paritário do ordenamento jurídico ou mesmo do campo do direito, [...]” (CLAVERO, 1994 *apud* LANDER, 2005, p. 11).

No Tocantins, na década de 1980, os trabalhadores do campo vivenciavam os conflitos pela posse da terra e as comunidades conviviam com assassinatos das suas lideranças⁴, e essa realidade deve ser considerada quando pensamos que os quilombos estão, em sua maioria, na zona rural.

As comunidades quilombolas⁵ vivem e sobrevivem, cada uma com especificidades próprias da região, mas todas ignoradas pela sociedade e pelo Estado (principalmente no que tange às políticas públicas), pela concepção de que a existência dessas comunidades é sinal de entrave ao desenvolvimento, unicamente pautado na ideia de progresso e de crescimento econômico. Essa concepção é criticada por Lander (2005, p. 13), quando afirma:

⁴ Destacamos aqui a morte de Padre Josimo ocorrida no dia 10 e maio de 1986, que continua sendo o símbolo de um sangue derramado na luta em prol da posse da terra.

⁵ No Tocantins existem 45 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (Dados de 2018).

Esta é uma construção *eurocêntrica* que, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é mais do que isso. Esse metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas.

Na estrutura de organização colonial/imperial, descrita acima, as separações consideradas “normais” no Brasil urbano/rural, eram identificadas como pretos, brancos, pardos e indígenas (que ainda eram chamados de índios).

No entanto, a conjuntura nacional que se colocou na década de 1980, impulsionada pela promulgação da Constituição Brasileira, resultou no surgimento de uma nova identidade – a dos quilombolas.

Hoje 72% dos habitantes do Estado do Tocantins se autodeclararam pretos e pardos, no IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; (e são reconhecidos pelo movimento, em sua totalidade, como negros), mas ainda não se tem um censo da população quilombola.

Fruto da reorganização política, econômica e social, de natureza colonial/imperial ocorrida no Brasil na década de 1980, expressa na criação do Estado do Tocantins, a população tocaninense passa a reivindicar uma universidade federal, que pudesse produzir e reproduzir saberes coloniais e eurocêtricos, o que só ocorreu no início do século XXI⁶.

Formalmente criada no ano 2000 e instalada concretamente somente no dia 15 de maio de 2003, quando da posse dos primeiros concursados, surgiu a Universidade Federal do Tocantins (UFT), que desde

⁶ Até o surgimento da Universidade Federal do Tocantins (UFT), o estado contava com uma universidade estadual (UNITINS).

a sua criação (há 16 anos), oferta cursos de licenciatura e bacharelado, exercendo forte influência na formação de professores na região.

Há que se destacar que a universidade oferece quatro cursos de Pedagogia (nos municípios de Tocantinópolis, Miracema, Palmas e Arraias) e em todos os projetos político-pedagógicos encontramos a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em sua estrutura curricular que, ao nosso ver, se constitui como uma das alternativas ao pensamento eurocêntrico-colonial.

Paralelo a isso e atendendo aos interesses do nosso tema, identificamos que a Universidade Federal do Tocantins aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a execução do programa na UFT trouxe professores que atuam nas escolas que atendem as comunidades quilombolas que, a partir do contato com a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, começaram a fazer uma autocrítica de suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que o PARFOR abriu uma porta para que a universidade passasse a refletir sobre a educação escolar quilombola, principalmente na forma das pesquisas realizadas com o intuito de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), tema a ser aprofundado na próxima seção.

No que tange ao reconhecimento de novas identidades, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), aprovou em 2004, 5% de cotas para estudantes indígenas e, em 2013, 5% de cotas para alunos quilombolas, sem contar com a necessidade de cumprir com a Lei 12.711/2012 que garante cotas para pretos, pardos, indígenas e alunos oriundos das escolas públicas. Essas ações são importantes porque consideramos as políticas de ações afirmativas como um caminho para a superação da exclusão, a busca da equidade e a promoção da igualdade racial, conforme nos sugere Moreno (2005).

Segundo a Pró-Reitoria de Graduação da UFT, em 2018, a universidade possuía 16.338 estudantes matriculados nos cursos de graduação. Pensando somente na inclusão de estudantes quilombolas, a estimativa seria de 816 alunos distribuídos nos 69 cursos de graduação.

Muitas pesquisas podem ser feitas para localizar e promover a interação desses alunos para saber o que pensam sobre a sua presença na

universidade e qual universidade que eles gostariam de ter para si ou quais os saberes poderiam ser compartilhados, mas isso ainda não tem sido feito. Esse é um projeto que quebraria, de certa forma, a estrutura de organização colonial/imperial e a produção de conhecimento eurocêntrico/colonial local.

Na próxima seção discutiremos a educação escolar quilombola no Estado do Tocantins, a partir da análise de dois trabalhos de conclusão de curso de acadêmicos concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins que tive o prazer de orientar. A importância dessa seção é mostrar o quanto a universidade poderia se abrir para aprender com os seus alunos pretos, quilombolas e indígenas; o quanto esses alunos poderiam contribuir no processo de formação dos professores da educação básica, principalmente nas modalidades “educação do campo” e educação escolar quilombola” e o quanto a parceria entre universidade pública, secretarias da educação estadual e municipal poderiam se articular para produzir saberes emancipatórios pautados no pensamento decolonial.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TOCANTINS

Na sessão anterior afirmamos a importância da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecida nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. É possível afirmar que essa disciplina – quando oferecida em uma perspectiva crítica e/ou, fundamentada no pensamento decolonial, contribui para a transformação social, à medida que promove a elaboração de pesquisas que refletem criticamente a hegemonia do pensamento eurocêntrico-colonial.

Compreendemos como pensamento decolonial,

[...] conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, como um paradigma outro de compreensão do mundo, interessado em revelar, e não esconder, as contradições geradas pela modernidade/colonialidade, em diálogo crítico com as teorias europeias, mas elaborado, fundamentalmente, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de luta. (MOTA NETO, 2016, p. 18-19).

Nessa sessão, em que vamos discutir a educação escolar quilombola, escolhamos como fonte para a nossa análise, duas pesquisas produzidas nessa linha: a primeira foi produzida por Dionísio Marques Ribeiro (RIBEIRO, 2016), um professor da educação básica, oriundo do município de Porto Alegre do Tocantins, que atuava sem o diploma de graduação até se formar pela UFT, no ano de 2016, depois de cursar Pedagogia, beneficiado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a segunda foi desenvolvida pela acadêmica Ione Luiz Martins (MARTINS, 2017), quilombola oriunda da Comunidade Quilombola de Lajeado – município de Dianópolis, que investigou a efetividade da implementação da educação escolar quilombola, no Colégio Fulgêncio Nunes.

Ambas as pesquisas adotaram como marco legal a Resolução CNE/CEB 8/2012 (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Segundo a Coordenação Afrodescendente, órgão da Secretaria de Cidadania e Justiça do Tocantins, existem 45 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares e outras lutam pelo reconhecimento.

Segundo o artigo 3º da *Resolução do CNE/CEB nº 8/2012*, que converge com o Decreto nº 4.887/03 (BRASIL, 2003), entende-se por quilombola:

I – os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica. (BRASIL, 2012).

A modalidade “Educação Quilombola”, surgiu do processo de organização do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, sendo amparada pela *Resolução do CNE/CEB nº 8/2012* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Segundo o artigo 41 da *Resolução do CNE/CEB nº 8/2012*, a educação escolar quilombola:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2012).

A educação nas comunidades quilombolas deve contemplar uma proposta voltada para os conhecimentos culturais, sobre as comunidades remanescentes de quilombos, sobre a preservação da terra, o processo histórico de apropriação do território, o uso da terra por meio da lavoura, as crenças religiosas, festejos, danças, infusões com ervas medicinais, dentre outros costumes que os negros tinham desde seus antepassados, para que cada ser construa sua própria identidade.

A fundamentação teórica mais recorrente utilizada para o estudo do tema são os artigos de Georgina Helena Lima Nunes (NUNES, 2006) e Gloria Moura (MOURA, 2006), ambas fundamentadas na genealogia do pensamento decolonial que, segundo Mignolo, gestam em seu interior a decolonialidade nas esferas do saber, do existir e do poder.

A observação sobre a prática pedagógica dos professores foi feita através da pesquisa de campo (vivência com os sujeitos da pesquisa nas escolas pesquisadas) e a utilização de técnicas de pesquisa tais quais: observação em sala de aula; entrevistas com gestores/as, coordenadores/as, professores/as, aluno/as das escolas e lideranças das comunidades atendidas pelas escolas pesquisadas.

Na perspectiva de conhecer a proposta de trabalho de cada uma das escolas, foram analisados os projetos pedagógicos para averiguar qual a aproximação com a *Resolução do CNE/CEB nº 8/2012* (BRASIL, 2012) ou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004).

No processo de observação em campo e no processo de análise do documento orientador da escola, o intuito foi buscar compreender

como os conceitos de racismo, discriminação racial, preconceito, intolerância, estereótipos e diversidade são trabalhados no cotidiano das escolas pesquisadas e como se relacionam com as questões relacionadas às diversidades étnico-raciais. Devido à especificidade das escolas pesquisadas (oferta de educação básica no espaço rural e oferta educação escolar quilombola no espaço urbano), a seguir, apresentaremos os pontos mais relevantes de cada uma das pesquisas.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPAÇO RURAL

A pesquisa de Dionísio Marques Ribeiro intitulada *Ensino na comunidade quilombola: um estudo na Escola Municipal Laginha em Porto Alegre do Tocantins* foi desenvolvida na Comunidade Quilombola Laginha, localizada há a 18 km de Porto Alegre do Tocantins, município com cerca de 3.000 habitantes. A Comunidade Laginha é composta por 40 famílias, que vivem da agricultura voltada para a subsistência. Cultivam mandioca, arroz, feijão, milho e cana. Da mandioca é feita a farinha que é vendida no comércio local e para a comunidade urbana.

O funcionamento da Escola Municipal Laginha data de 2004, período de reconhecimento da Comunidade Laginha como remanescente de Quilombos; no entanto, embora seja conhecida por nomenclatura diferente não se constitui em uma unidade escolar com cadastro no INEP/MEC, trata-se de uma sala de aula, extensiva a Escola Municipal Joaquim Araújo localizado na sede do Município, no caso, Porto Alegre do Tocantins.

Segundo Ribeiro (2016), ao procurarmos os dados da Escola Municipal Laginha em um sítio de informações sobre escolas públicas e privadas, vamos encontrar as seguintes informações em letras garrafais, fonte tamanho 20,5:

Escola Municipal Laginha. Endereço: Fazenda Laginha – Porto Alegre do Tocantins/TO. Escola pública e rural. Funcionamento: prédio próprio, água de poço artesiano, água de cisterna, energia elétrica da rede pública, esgoto sanitário por fossa e destinação do lixo: queima. Estrutura: sala de professores e cozinha. Recursos: sala existente e 3 funcionários. Oferece alimentação escolar para os alunos e atividade complementar. Modalidade: ensino regular e ensino fundamental. (ESCOLAS INF. BR, 2020, online).

No entanto, a informação “Área remanescente de quilombos” vai aparecer na última linha, em fonte bem menor, tamanho 7,5. O pesquisador pergunta: “Por que será que essa informação fica em segundo plano, quase escondida?”

Essa indagação o remete à conclusão de que, se a escola está em área remanescente de quilombos, deveria ofertar a educação escolar quilombola, conforme reza a *Resolução CNE/CEB 8/2012*, (BRASIL, 2012), o que não acontece.

Diante dessa constatação o autor cita o art. 2º, incisos I e II, dessa mesma Resolução que estabelecem que cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: “I. Apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II. Recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas.” (BRASIL, 2012, p. 3).

Apesar das prerrogativas legais dispostas na Resolução apresentada acima, o desafio mais comum enfrentado pelos alunos e professor dessa instituição é, por exemplo, a ausência de equipamentos que facilitem o trabalho e o aprendizado das crianças, como TV, DVD, computadores, acesso à internet, dentre outros. A ausência desses instrumentos tecnológicos dificulta ou, até mesmo, impossibilita o efetivo processo de ensino.

A organização curricular das escolas situadas em territórios quilombolas, ainda segundo a Resolução citada (art. 1º, § 1º, I), inclui o conhecimento da memória; das práticas culturais; dos acervos e repertórios orais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; territorialidade; além de costumes e tradições específicas a cada comunidade. No entanto, segundo o autor, os alunos da Escola Municipal de Laginha têm acesso a um único material didático, que determina toda a programação anual de ensino, voltados às práticas do campo, isto é, modos de produção agrícola, entre outras práticas. Portanto, os conteúdos para atender as prerrogativas legais não são garantidos no processo de ensino.

Podemos perceber que na Comunidade Quilombola Laginha, a Secretaria Municipal de Educação optou por ofertar a educação básica modalidade “educação do campo”, em detrimento da modalidade “educação escolar quilombola”. A investigação é importante para demonstrar que a

oferta da educação básica no espaço rural ainda não incorpora as diretrizes da educação escolar quilombola, ainda que a escola funcione em uma comunidade quilombola. Outrossim, que professores e a comunidade envolvidos não foram consultados e desconhecem essa possibilidade.

À medida que a prática pedagógica dos professores e o projeto pedagógico da escola não concebem a própria comunidade como quilombo, também não apresenta de forma sistematizada uma concepção sobre quilombos, equidade e igualdade étnico-racial.

A escola mantém uma estrutura distante da realidade do seu público prioritário e, caso o Estado e a comunidade queiram reunir condições para construir políticas educacionais onde os sujeitos de direitos são quilombolas, deverão reconhecer a comunidade atendida, construir o diálogo com a comunidade, valorizar a cultura local e redesenhar – junto com a comunidade – práticas pedagógicas compatíveis com o pensamento decolonial.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESPAÇO URBANO

A pesquisa de Ione Luiz Martins (2017), intitulada *Marco legal e a implementação da educação escolar quilombola: conhecendo o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes*, foi desenvolvida no espaço urbano.

Mesmo que a Fundação Cultural Palmares⁷ tenha reconhecido várias comunidades quilombolas no Tocantins, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEDUC, através da Gerência da Educação Quilombola, responsável pela educação do campo e quilombola no Tocantins, nos informou em entrevista, que há escolas em todas as comunidades, mas com a educação tradicional, uma vez que a educação quilombola começou a ser implementada no ano de 2016. Estamos em 2020 e somente duas escolas no Tocantins oferecem a educação quilombola (nos moldes que reza a Resolução nº 8), sendo a Escola Silveiro Matos da Comunidade Mumbuca, situada na cidade de Mateiros e o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes na Comunidade Chapada de Natividade, sendo a última, referência para todo o estado.

⁷ A Fundação Cultural Palmares é uma entidade pública brasileira vinculada ao Ministério da Cultura, instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22 de agosto de 1988.

O Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, atende conjuntamente alunos da comunidade quilombola de Chapada de Natividade e também alunos moradores da zona urbana do município de Chapada de Natividade, distante 220 km da capital.

Segundo a autora, o processo educativo nas escolas que atendem a educação quilombola tem um núcleo comum com duas disciplinas, “Cultura quilombola” e “Saberes e fazeres quilombola” que trabalha a identidade, a realidade social e os fazeres da comunidade quilombola.

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Fulgêncio Nunes, concebe a educação quilombola como uma nova matriz curricular, que mantém a base comum nacional curricular e inclui novos conteúdos correspondentes às especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, contemplando a área de conhecimento “Diversidade e Ciências Agrárias” com o componente curricular “Cultura Quilombola” que trabalha os conteúdos dos saberes e fazeres dos povos quilombolas.

Dessa forma, pretende articular a teoria com as práticas diárias dos alunos, fortalecendo e valorizando os saberes característicos de cada comunidade, possibilitando a construção de identidade dos alunos quilombolas, com o intuito que os mesmos adquiram novos conhecimentos e apliquem em suas comunidades, melhorando sua qualidade de vida e de seus familiares.

Durante a pesquisa de campo no Colégio Fulgêncio Nunes, apresentamos o projeto de pesquisa e explicamos que o mesmo é voltado para o estudo da educação quilombola no Tocantins. Afirmamos que, de acordo com informações da Secretaria da Educação - SEDUC, o Colégio Fulgêncio Nunes era o único no Tocantins que trabalhava com essa modalidade de educação. A orientadora nos disse:

Então, essa questão de Educação Quilombola, a gente está até querendo entender o que é. Porque a Secretaria da Educação apenas jogou nas nossas mãos uma estrutura curricular quilombola e falou que tínhamos que trabalhar e aderir essa modalidade no nosso currículo escolar, ficou na promessa de uma formação com os professores, enfim, com todo o núcleo da escola, porém já estamos no fim do ano e até hoje não tivemos. Assim estamos servindo como se pode.

Uma das professoras de História que trabalha na escola desde 2001, afirmou que a partir de 2008 ela começou a trabalhar com questões voltadas aos remanescentes de quilombos, porque a Chapada é reconhecida como uma Comunidade quilombola urbana e ela queria resgatar essa cultura; porém, nas atividades que encontra dificuldade, busca ajuda de uma pessoa da comunidade que tem domínio no assunto que ela quer desenvolver, levando-a para dentro da escola.

Também promovemos uma roda de conversa para ouvir os alunos e saber o que pensam sobre a escola. Os alunos que participaram, falaram que era a primeira vez que alguém falava desse assunto a eles. Para alguns, a Educação Quilombola não veio como algo bom, devido a ser duas disciplinas a mais, ou seja, mais provas e trabalhos. Aqueles que não são afrodescendentes se questionam porque teriam que fazer essas disciplinas se eles não são quilombolas. As disciplinas são “Saberes e fazeres quilombola” e “Cultura quilombola”.

O Colégio possui dezesseis professores e um total de 32 funcionários. Quanto aos livros didáticos que trabalham com a modalidade quilombola, ficam na sala da coordenação e sempre que as professoras precisam trabalhar com eles, recorrem e devolvem depois. Sendo que o inciso II do *art. 2º da Resolução CNE/CEB 8/2012*, fala sobre a diversidade de materiais: “II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas.” (BRASIL, 2012, p. 3).

Martins (2017) acredita que o Colégio foi reconhecido como quilombola por estar em uma região reconhecida como Comunidade Quilombola Urbana.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a integração entre o Colégio e a comunidade, se faz visando o fortalecimento da prática pedagógica. Prestar um serviço de qualidade e transparência é fundamental para o apoio e aceitação da comunidade. Essa interação é feita através das atividades culturais sendo desenvolvidas no mês de novembro, onde procuram mobilizar toda comunidade; tem um espaço já designado para esse tipo de evento dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra e, os responsáveis pelo evento, todos os anos, buscam trazer palestras e atividades que são da vivência na comunidade.

A autora conclui que a educação escolar quilombola é uma política em construção, pois o Estado reconhece os sujeitos de direitos como quilombolas e a escola mantém uma estrutura próxima da realidade da comunidade em que está inserida. No entanto, para que a educação escolar quilombola possa ser reconhecida como política educacional, ainda é necessário que as diretrizes para a implementação sejam reconhecidas por todas as partes envolvidas; que seja elaborado um plano com metas responsáveis, orçamento e cronograma; que seja priorizada a formação dos professores e que as comunidades quilombolas, beneficiárias dessa modalidade de educação, sejam devidamente consultadas e ouvidas em todo o processo de execução dessa política.

ASPECTOS DO PENSAMENTO DECOLONIAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO TOCANTINS

A realidade da educação escolar quilombola, observada na Escola Municipal Laginha e no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, nos aproxima do conceito de colonialidade do poder explicitados por Anibal Quijano (2005), à medida que a formação de relações sociais estão fundadas na ideia de raça, em seu sentido moderno, sendo que a conotação racial se configura porque as “novas identidades” declaradas no âmbito do colégio são identificadas como quilombolas e não quilombolas (diferença cultural, étnica e geográfica) e pretos, pardos e brancos (traços fenotípicos).

Sendo assim, a colonialidade do poder se apresenta porque associa quilombolas aos pretos e pardos e não quilombolas aos brancos. Outrossim, a imagem do primeiro grupo está associada à inferioridade e, a do segundo, à superioridade.

Encontramos também relações sociais fundadas na ideia de desigualdade e práticas discriminatórias que estão ligadas ao processo de formação social do país (colonialismo e escravidão). Nesse quesito, a história dos quilombolas está ligada à herança africana (colonizados/escravizados) e a história dos não quilombolas à herança europeia (colonizadores/escravizadores).

A educação quilombola deveria justamente enfocar a luta e a resistência que resultou na formação dos quilombos no Brasil; no entanto, nem mesmo os educadores (que na divisão das funções se colocam como

detentores do saber), foram formados para conhecer essa parte da história, culminando naquilo que Quijano (2005) afirma:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 110).

Compreendemos que o controle formal das atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Fulgêncio Nunes deveria ser feito pela Gerência da Educação Quilombola, órgão da Secretaria de Estado da Educação, em parceria com as Associações de Moradores das Comunidades Quilombolas do Município de Chapada de Natividade/TO, pois os trabalhadores da educação que desenvolvem atividades no Colégio Fulgêncio Nunes são guiados por uma Resolução que materialmente é uma incógnita para a direção, coordenação, professorado e alunado.

A não efetividade da educação escolar quilombola indica que os controladores do trabalho não consideram o público a ser formado como prioritário para o capitalismo moderno; trata-se de um público tido como inferior – uma mão-de-obra descartável, que são forçados “a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo o que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa”. (QUIJANO, 2005, p. 111).

A grande contradição do processo de desenvolvimento da educação escolar quilombola é a presença de uma educação colonial/moderna e eurocentrada com roupagem de uma educação escolar que valoriza os saberes e fazeres das comunidades quilombolas. Propomos que um dos caminhos para a mudança seria a construção de um projeto de

formação orquestrada pelas comunidades quilombolas juntamente com a universidade, que são espaços de produção de conhecimento sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação e a prática pedagógica de professores que atuam na educação escolar quilombola no Estado do Tocantins nos desperta para o exercício de crítica sobre a educação superior, que produz saberes coloniais eurocêntricos que perpetuam desigualdades.

A mudança do ordenamento jurídico brasileiro iniciado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, paralelo ao processo de redemocratização do país, exigiu que formalmente os direitos de indígenas e afrodescendentes fossem reconhecidos, ainda que suas identidades continuassem a ser baseadas na conotação racial criada pela modernidade: pretos, pardos, indígenas e/ou dicotômicas: pretos/pardos para os negros.

No processo de organização desses grupos em movimentos: movimento negro, movimento indígena, movimento quilombola, foi possível que a participação social em conselhos forçasse a criação de normativas favoráveis à elaboração de políticas públicas de bem estar-social.

Dentre as políticas, destacamos a política da educação voltada para a as comunidades quilombolas e legalmente assegurada pela *Resolução do CNE/CEB nº 8/2012*, mas pouco conhecida pelos agentes da educação, que têm por finalidade implementá-la.

Consideramos que o pensamento latino-americano, expressos nos autores que privilegiam a abordagem decolonial podem contribuir no processo de transformação das instituições que são responsáveis pela formação dos professores da educação básica (universidades e secretarias da educação estadual e municipais); transformações essas que possam reverberar na atuação dos agentes que atuam nas escolas que atendem preferencialmente comunidades quilombolas.

Concluimos que a colonialidade do poder e do saber está refletida na prática pedagógica dos professores da educação básica e não permitem que a educação escolar quilombola se torne uma política pública de bem-estar e de promoção da igualdade racial.

Acreditamos que as políticas de ações afirmativas que passaram a ser implementadas no Brasil na primeira década do século XXI, foram importantes para a veiculação de conhecimentos e saberes, que ainda não foram devidamente valorizados na educação superior e se assim o fossem, poderíamos visualizar um futuro onde as pessoas possam usufruir seus direitos e ser felizes, sendo quem são e estando onde querem estar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição de 1988*: texto constitucional de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 22/99 e Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. ed. atual. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7347, de 24 de julho de 1985 e a 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 21 nov. 2012, Brasília, n. 224, Seção 1, p. 26.

COLÉGIO ESTADUAL FULGÊNCIO NUNES. *Projeto Político Pedagógico*. Chapada de Natividade: Documento digitalizado, 2017.

ESCOLAS INF. BR. [Apresenta informações sobre escolas públicas e particulares no Brasil]. *Escolas Laginha e Municipal Assentamento Luzia. Porto Alegre do Tocantins*. Disponível em: <http://www.escolas.inf.br/to/porto-alegre-do-tocantins/3>. Acesso em: 07 abr. 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-23.

MARTINS, Ione Luiz. *Marco legal e a implementação da educação escolar quilombola: conhecendo o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. *In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). Dimensões da educação no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 259-270.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas políticas e capacidades no âmbito social. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 88-94.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*. Curitiba: Cry, 2016.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. *In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). Dimensões da educação no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 271-304.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Dionísio Marques. *Ensino na comunidade quilombola: um estudo na Escola Municipal Laginha em Porto Alegre do Tocantins*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

A INFLUÊNCIA DOS PADRÕES COLONIZADORES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A INFÂNCIA MEDICALIZADA

Fabiola Colombani

Faculdade Católica Paulista/Marília

Vivemos em padrões colonizadores que, como rizomas, nos prendem a uma forma de ver o sistema em um complexo campo de disputa, dentro de uma lógica que constituiu desde os primórdios, a necessidade de classificar, medir, rotular e quantificar o que é qualitativo, subjetivo e singular, ou seja, identificar a presença ou falta de aptidões, habilidades e escolhas de forma superficial e reducionista que faz com que se desacredite que o ser humano pode se reinventar, aprender e se desenvolver.

Ao seguirmos modelos produzidos fora da nossa realidade, nega-se nossa ancestralidade, como se a cultura fosse homogênea e universal. Não, não é! Negar isso vem constituindo uma lógica perversa que destoa da história e da vivência de cada um. Dado isso, o campo passa a ser dominado pelas ideias de que sucesso é adequar-se às regras, produzir e desenvolver-se

é uma ordem, mesmo que aquela imposição não faça sentido para quem é governado.

Assim, para os que não seguem o sistema, a sociedade se volta com olhares ameaçadores, que rotulam e apontam a necessidade de um cuidado mais específico. Não porque aquela vida precisa ser apoiada, acolhida, aceita, mas sim, porque ela precisa ser tratada, moldada, para que tenha condições de seguir os demais. E os demais? Aqueles que se adaptam com facilidade estão felizes em suas representações ou tiveram que amputar algo que caracteriza sua identidade?

Diante desses diversos questionamentos, surgiu na minha trajetória acadêmica, a necessidade de pensar o tema da medicalização escolar que, escamoteada em laudos e tratamentos de diversas especialidades, se faz presente cada vez mais; por meio de diagnósticos, se justifica o não aprender ou as dificuldades educacionais. Assim, este tema me levou a diversos campos e me fez pensar o quanto somos influenciados e moldados para seguirmos um modelo que não é genuíno, que foca no corpo biológico as cobranças e exigências sociais e que culpabiliza, rotulando com o aval de profissionais que geralmente estão fora do contexto no qual emerge o problema.

Mas isso não é de hoje, não começou agora. Com o advento da ciência médica moderna, esta passou a incorporar a tarefa de atuar como aparato normatizador, criando critérios para identificar binômios como: saúde/doença, normal/anormal, ordem/desordem, louco/não louco e, por fim, raças superiores/inferiores. Ao passar pelo crivo pré-concebido do que é esperado, desejado e aceito, marginalizou-se, desde então, o diferente, vendo-o como algo a ser combatido e eliminado. Contudo, os bons costumes, a moral, as doenças físicas e psíquicas passaram a ser vistos sob uma ótica higienista, o que instituiu a rejeição dos indivíduos que destoariam dos padrões ditos normais, excluindo-os ou silenciando-os de várias formas.

Inicialmente, antes de focar o problema que move este artigo, é importante destacar que tal questão é parte de um processo mais amplo, a biologização da vida, que tem como efeito a medicalização em seus vários seguimentos, tanto da sociedade, quanto da educação e do escolar. Assim, consideramos de suma importância trazer a história, pois só assim é possível compreender essa lógica excludente. A saúde na forma em que ela ainda se coloca, como ausência de doença física, passou a ver na família pobre

uma condutora em potencial de comportamentos impróprios e desordens que poderiam “contaminar” o projeto eugênico e higiênico que traria um ambiente seguro e confortável à burguesia.

Mas a família passou a ser abordada despreziosamente com a justificativa de que a submissão às novas leis de conduta possibilitaria a sobrevivência da prole, o prolongamento da vida e a felicidade do corpo. Investir nos vulneráveis os tornaria aliados, o que facilitaria o controle sobre suas crianças. Dessa forma, fica evidente a preocupação em estabelecer a norma, de tal forma que passou-se a orientar as práticas higiênicas com o consentimento da família, que tomavam a ação como um cuidado e uma preocupação, e de forma alguma aquilo parecia um ato discriminatório ou de segregação.

Nesse intenso desejo de dominação, surge o mecanismo de governamentalidade, que disfarçado de planos para o progresso, toma-se como medida a higienização da família que foi uma das propostas pensadas para contribuir com o desenvolvimento urbano, principalmente nos grandes centros. Tais ações – é bom lembrar – eram destinadas aos negros e mestiços que eram tidos como pertencentes às “raças inferiores”. É aí que a medicina se voltou para esse fim, embora devamos deixar bem claro que nem todos os médicos se interessaram por essa prática higienista, mas os que abraçaram a causa se propuseram a modificar os hábitos através do disciplinamento, partindo de um ideal de comportamento, onde todo e qualquer indivíduo que não obedecesse às normas era considerado fora do padrão desejado. Assim, como o literato Machado de Assis (2019) em sua obra “*O Alienista*” de (1882), já descreveu muito bem por meio de uma história que marca essa conduta de colocar todos na régua da loucura, onde a verdade burguesa detinha as noções de normalidade.

Assim, a família, mesmo dentro de uma posição senhorial, estava sendo dominada lentamente, tomada por pequenos poderes que eram representados por agentes do Estado, responsáveis pela divisão dos padrões de comportamento social legais e normativos, buscando a universalização de novos valores, principalmente o de acreditar na supervalorização do Estado em relação à família, regulando os indivíduos para que se adaptassem à ordem imposta pelo poder, não apenas para abolir as condutas inaceitáveis, mas também para que houvesse a incorporação de novas condutas, tornando a vida biologicamente dominada e convertida em objeto do governo.

A medicina começou a se aproximar de outras áreas, a atuar mais próxima das pessoas, segundo uma prática filantrópico-assistencialista que invadia a vida privada sem que configurasse um ato de desrespeito, mas que se caracterizasse como uma atenção do Estado para com seu povo, o que “imobilizou” a população deixando-a sob tutela do domínio estatal. Em 1829-1830 houve uma ascensão significativa desse poder, pela qual a higiene médica obteve o seu reconhecimento público, impondo-se junto ao poder central como elemento essencial à proteção da saúde pública.

Desenvolvendo uma nova moral da vida e do corpo, a medicina contornou as vicissitudes da lei, classificando as condutas lesa-Estado como antinaturais e anormais. Todo trabalho de persuasão higiênica desenvolvido no século XIX vai ser montado sobre a ideia de que a saúde e a prosperidade da família dependem de sua sujeição ao Estado. (COSTA, 1989, p. 63).

Segundo o autor, podemos dizer que a higiene, a princípio, parece cuidar da moral e dos bons costumes da vida privada e pública dos indivíduos, mas na verdade, o maior alvo da higiene sempre foi a família, ao passar a ideia de que era necessário um cuidado científico para que ela pudesse se adaptar à urbanização e cuidar dos filhos, pois os pais eram vistos como incapazes, considerando que erravam por ignorância e a família acabava por descobrir no saber higiênico a prova de sua incompetência que os higienistas faziam questão de apontar.

Desta forma, a medicina passou a ser recebida e internalizada pela família que pôde reconhecê-la como padrão regulador dos comportamentos, impedindo toda e qualquer conduta que se desviasse do padrão desejado pelos higienistas, inclusive passou a interferir nos casamentos, pois, para essa união, acreditava-se existir três princípios básicos: o status social, uma boa saúde física e uma boa formação moral; isso era o início de uma família bem constituída.

Se o principal objetivo do Estado era combater os maus hábitos entre os adultos, isso só ocorria com a intenção de que a criança fosse guiada por hábitos saudáveis, pensando nela como adulto do amanhã que contribuiria para o progresso. Foucault (2008) em sua obra *Vigiar e Punir*, faz uma discussão singular sobre a ação da disciplina nas instituições, o que nos dá a liberdade de pensarmos a escola como reguladora dos instrumentos

normalizadores, a qual teria como papel, favorecer a docilidade das crianças. A escola foi alvo dessa prática médica, pois viu-se, nessa instituição, um campo fértil para cultivar as sementes da disciplina que germinariam a melhoria social das próximas décadas.

Ivan Illich (1975), no livro *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*, descreve a produção da cultura medicalizada em uma dimensão social e política. Para ele, que conservava um discurso ácido sobre o poder médico, medicalizar significa determinar em termos médicos problemas sociais, desviando-se de sua verdadeira origem, ou seja, ao invés de se pensar nos conflitos que emergem das relações humanas e do modo de funcionamento do sistema como um todo, criam-se patologias que ficam limitadas a serem pensadas como manifestações individuais, responsabilizando, com isso, o corpo biológico, esquecendo-se que o corpo também é político e habita em uma sociedade. Além disso, esse poder médico sempre incomodou Illich, pela própria superioridade de parecer vencer a morte e ter nos diagnósticos uma fidedignidade soberana que se põe acima de qualquer suspeita ou engano.

Moysés e Collares, (1997, p. 14), contribuem dizendo que: “[...] o processo de medicalização individualiza problemas coletivos, biologizando-os e naturalizando-os”. Guarido aponta sobre a investidura na infância e nas instituições educacionais:

O conceito medicalização foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 70 do século XX, para tratar de uma maneira a partir da qual as vicissitudes do processo de aprendizado das crianças foram frequentemente traduzidas. O conceito medicalização foi também tomado para refletir sobre acontecimentos no interior das instituições escolares ocorridos quando da higienização das práticas escolares. (2011, p. 30).

Dessa forma, a higienização, como uma ação que se constitui como política pública no início do século XX, criou uma cumplicidade ideológica entre saúde e educação com a finalidade de alcançar os escolares e suas famílias, o público e o privado. O professor passara então a pensar além das questões metodológicas de sala de aula, devendo identificar os alunos anormais e tomar providências para “endireitá-los” – expressão utilizada pelo médico Carlos Sá, inspetor sanitário do Departamento

Nacional de Saúde Pública, que ficou famoso por criar os “Pelotões de Saúde.” (MARQUES, 1994).

Nos “Pelotões de Saúde” havia uma investigação acerca do cotidiano da criança, que regulavam desde a escovação dos dentes até a formação do caráter. A partir daí surgiram, nas escolas, condutas que se caracterizavam como higiene mental e diversos dispositivos normalizadores, que se instituíram por meio da inspeção médica, ficha sanitária do aluno (preenchida pelo professor todos os dias) e da figura do professor soldado, cujo currículo de formação passou a ter disciplinas de conteúdo das áreas médica e biológica. Com isso, a educação passa a se aproximar cada vez mais da medicina social e a construir uma parceria que marcou desde então, a prática educacional no Brasil.

Diante disso, a história da educação começa a ser delineada e influenciada no pensamento europeu, desconsiderando a cultura brasileira e firmando uma clara imposição dos padrões colonizadores que cristalizados eram tidos como o modelo correto de se construir uma sociedade de progresso. A escola, dessa forma, passou a representar um dispositivo de cuidados, com competência para orientar o comportamento humano, construir crivos dentro do pensamento positivista e com isso, obter um poder sobre a vida – o Biopoder.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2008, p. 25).

Foucault chama tal estratégia de “guerra de raças”, uma vez que a influência europeia vem fortalecer o poder colonizador nas ações políticas brasileiras levando a burguesia a acreditar que haveria raças superiores e inferiores e que os comportamentos aparentes desta última devem ser abolidos para o bem social. Tal ideal foi se consolidando em torno de ações disciplinares, que foca no corpo individual e o considera

como uma máquina, sendo analisado sob uma ótica anátomo-patológica; porém, mais tarde, desdobra-se para uma ação coletiva e a ação política do corpo humano passa a se estender à população, com interesse de controlar os processos biológicos, tais como: nascimento, mortalidade, natalidade, qualidade de vida e saúde – o que Foucault (1979), vem chamar de biopolítica da população.

É mais fácil visualizar este processo quando se analisam os resultados alcançados pela educação higiênica, que levou a medicina para dentro dos bairros, das escolas e das famílias para construir uma obrigatoriedade na forma de cuidar do corpo e da vida, um sistema público para se pensar o desejo coletivo do progresso. Embora a educação higiênica tenha sido focada em um corpo individualizado, influenciou e manipulou tanto política como economicamente a vida social. Mas estes resultados foram obtidos por meio do controle moral, mediante o qual se ensinava que a boa educação estaria nas condutas civilizadas e no autocontrole dos impulsos e desejos.

Para Boarini (2003), a educação higiênica no início do século XX, veio disposta a refinar e a racionalizar a primitiva sociedade colonial, gerando um processo de hierarquização social da inteligência e das boas maneiras. Instalou-se a ideia de que ser culto era superior ao ser inculto, de que uma vida abastada de conhecimento proporcionaria uma vida feliz, uma nova forma de viver, uma maneira consciente de pensar e de sentir, enfim, um pouco daquilo que os gregos chamavam de *éthos* – na medida que adota uma forma prática da superação do próprio limite.

Uma vez que ações de natureza hegemônica vão ganhando espaço na educação, medicalizar o diferente se tornou prática, com leis e argumentos próprios, pautados em uma sociedade de controle que despotencializa a criança com o intuito de mantê-la em estado de submissão e heteronomia, para torná-lo mais fácil de ser governado e dominado – o controle do corpo dócil que pode impedir brutalmente o alcance à autonomia.

Desta forma, com foco na escola - nosso campo de interesse – a ideia de que a criança deve ser tratada individualmente por que ela é detentora de um transtorno ou distúrbio, distorce abruptamente a origem do problema, o que “demoniza” o aluno que não se enquadra aos padrões desejados, tornando a escola vítima de alunos inadequados. Como comenta Garrido e Moysés (2011, p. 150):

É nessa conjuntura que ganha status de verdade a ideia de que alunos que não aprendem na escola têm, em si, um problema. Nas últimas duas décadas vêm sendo cada vez mais aceita, no Brasil, a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais.

A partir do que foi exposto anteriormente, podemos relacionar o surgimento da medicalização escolar à prática higienista que começou na família e se estendeu aos lugares da infância, trazendo uma inferiorização aos que não demonstravam excelência em todos os padrões ou àqueles que sensivelmente demonstravam menos interesse em algo. Na escola, esse processo de biologização e medicalização do diferente foca as causas do fracasso escolar na criança, o que desvia segundo Collares e Moysés (1985, p. 197), “[...] de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação”.

E atualmente a educação ainda permanece nessa verdade, partindo do princípio que sucesso na escola está ligado apenas às notas e resultados. Ao dar continuidade nessa lógica, o caminho é sempre o mesmo: o aluno diante de alguma dificuldade passa a ser analisado e diagnosticado, passando a ser patologizado, o que resulta na medicalização; e o problema apresentado desde o início ainda não é sanado, mas torna-se um problema individual e orgânico. Finalmente, ocorre o que vemos hoje de forma tão frequente, um crescente número de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos profissionais da saúde, todos em busca de uma solução mágica que tem como base o relatório pedagógico, pois ali parece indicar onde estaria o erro.

Assim, o relatório se torna então um instrumento de avaliação que diz muito. A queixa escolar passa a ser materializada e muitas vezes carrega um teor de sentença, o que contribui para um ambiente escolar hostilizador que depõe contra o aluno, que o estigmatiza e o rotula, quando na verdade deveria ser um ambiente onde a essência se manifesta e, por meio de parcerias altruístas, surja a cooperação e o respeito.

Cada vez mais é possível perceber a relação construída entre saúde e educação. Essa interferência da medicina na educação deixa nebuloso o verdadeiro motivo que leva a criança a um baixo aproveitamento escolar. O Fracasso Escolar deveria ser visto, segundo Collares e Moysés (1985, p. 8) como “[...] resultado de complexo jogo de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos, que refletem a política governamental para o setor social”. Ao desconsiderar estes fatores, a criança passa pelo crivo preconceituoso da normalidade no qual, vítima de um aparelho social distorcido, passa a ser apontada como deficiente intelectual ou portadora de algum transtorno. Isso ocorre sob as lentes de uma pedagogia submissa à ciência médica e de uma medicina guiada pela psiquiatria biológica, a qual individualiza a criança e retira a responsabilidade do sistema educacional.

O cotidiano escolar é permeado por preconceitos, julgamentos prévios sobre os alunos e suas famílias e opiniões formadas a respeito da história de vida daqueles que demonstram alguma necessidade especial. Com isso, as justificativas acabam permanecendo na superficialidade e o não aprender fica restrito às condições econômicas como raça, credo, condição social ou no modo com que as famílias se organizam em comunidade, como se o sistema educacional fosse perfeito e os alunos encontram-se completamente inadequados para essa escola que foi pensada para todos.

Assim sendo, o efeito de tal causa é a culpabilização da vítima que, dessa forma, passa para o lugar de “réu”. Patto (2000), por exemplo, analisa como a visão psicométrica sustentou a culpabilização das crianças e de suas famílias e como serviram para colaborar com o favorecimento das classes dominantes e da ideologia burguesa. Envoltas por pensamentos e condutas hegemônicas, a escola, na modernidade, vem fortalecendo as práticas disciplinares. Posto isto, remetendo-nos a Foucault (1979), essas práticas tornaram eficaz o modo de categorizar os indivíduos, classificando-os, localizando-os e registrando-os nos parâmetros da Norma.

A forma de ver os problemas de ensino-aprendizagem é banalizada, restringindo as doenças psíquicas à subjetividade, como também os diagnósticos e seus tratamentos; como se já não houvesse distinção entre repensar as diversidades e as dificuldades que surgem em nosso cotidiano e as drogas que parecem vir para que não mais tenhamos diversidades e dificuldades a serem enfrentadas na vida. Essa seria a ilusão plantada pelas indústrias farmacológicas? Fazem-nos acreditar que não precisamos sofrer,

pois as pílulas estão ao nosso alcance e existem justamente para solucionar os problemas que surgem diariamente em nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, podemos concluir a partir do ponto inicial deste trabalho, que são fortes as influências dos padrões colonizadores. Que essa lógica está enraizada nas instituições de uma forma geral, mas com grande impacto na educação.

A história é nossa aliada quando queremos compreender um fenômeno, como é o caso da medicalização que vem em uma crescente onda apontando problemas de aprendizagem ligados a doenças orgânicas e/ou emocionais, o que desastrosamente isola o sistema educacional, poupando-a de uma discussão necessária acerca das dificuldades nos recursos humanos, econômicos, políticos e sociais.

A lógica medicalizante desvia e desconfigura o que deveria ser o mais importante: a preocupação com a melhoria do ensino, a atenção especial que devemos ter com as relações no âmbito escolar e a garantia de preservação da integridade e dos direitos da criança e do adolescente que é uma educação de qualidade, saúde, liberdade, respeito, dignidade e preservação da vida.

É necessário dar à criança a chance de aprender; e os educadores necessitam cuidar para que todos sejam respeitados em suas individualidades, inclusive no modo como aprendem, sentem, pensam... “Que a escola e as professoras sejam capazes de avaliar as possibilidades de cada criança, acolher e ajudá-las a superar os seus próprios limites. Isto é o direito que cada um de nós deve ter; este é o direito que temos que defender.” (MOYSÉS, 2010, p. 23).

Então, a escola deve ser, por excelência, o lugar da criatividade, das manifestações genuínas. Não obstante, a medicalização impede o vir a ser, interrompe a dialética da vida que necessita de liberdade para ganhar força. Não se desenvolve bem, não aprende, não respira quem vive em repressão e controle. A saúde como algo de suma importância na vida de qualquer ser humano deve ser visto como um amparo para as verdadeiras dificuldades, pois, quando elas existem, o serviço de saúde deve estar

pronto para o acolhimento necessário. Fazer das clínicas e postos de saúde uma extensão da escola, não só é um erro, mas uma violência àqueles que em pleno momento de desenvolvimento necessitam, sem psicotrópicos, conectar-se ao bom, ao belo e às diversas formas de aprender, superando os desafios que surgem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BOARINI, M. L. (org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá, PR: Eduem, 2003.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? *Caderno Cedes*, Campinas, n. 15, 1985.

COSTA, J.F. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. cap. 8.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. cap. 2.

ILLICH, I. *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MACHADO DE ASSIS. *O alienista*. São Paulo: Ática, 2019.

MARQUES, V.R.B. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas: UNICAMP, 1994.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. *Cadernos Temáticos*, São Paulo, n. 8, p. 11-23, 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *In:* PATTO, M. H. S. *Mutações do Cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker/ Edusp, 2000. p. 65-83.

EL ENFOQUE ÉTICO, AXIOLÓGICO Y HUMANISTA COMO INSTRUMENTO INSOSLAYABLE DE LA LABOR EDUCATIVA: LA EXPERIENCIA CUBANA

Nancy Chacón Arteaga
UCPEJV/Cuba

En este texto pretendo hacer un acercamiento a los temas de la Ética, orientando su estudio teniendo en cuenta las particularidades de esta disciplina, cuyos fundamentos son de carácter filosófico, pero que su objeto de reflexión y diálogo es la propia vida cotidiana centrada en la moral, los valores, sentimientos, razonamientos, conflictos, dilemas y el comportamiento humano.

Aunque algo mal tratada y poco entendida por algunos que subvaloran o ponen en dudas los aportes de la Ética a la vida práctica y cotidiana de las personas, la realidad del mundo de hoy hace que cada vez cobren más importancia los problemas de la moral y de los valores, siendo muchos más los que cada día se interesan por conocer acerca de ¿Qué es

la Ética? y en realidad, ¿qué puede aportarle a la gente para su vida y para entender y desenvolverse en el mundo de hoy?.

El trabajo realizado durante más de cuarenta años en las investigaciones educativas desde el campo de la Ética aplicada a la Educación, ha permitido arribar a la elaboración de un enfoque pedagógico ético, axiológico y humanista, con un carácter integrador cuyos fundamentos éticos-filosóficos y sociológicos, acerca de la moral, los valores, los seres humanos y el complejo proceso de su educabilidad, han posibilitado desarrollar los conceptos, metodologías y medios, para contribuir al proceso de la formación de valores, como un elemento esencial dentro de las carreras pedagógicas, pues se trata de la formación de los profesionales de la educación del país, para lo cual los docentes formadores de los Institutos Superiores Pedagógicos deben estar preparados.

LA ESCUELA CUBANA DE ÉTICA. CONTINUIDAD Y TRASCENDENCIA.

El tema y los problemas en torno a la Ética, la moral y los valores, son aspectos recurrentes en los debates permanentes, que se suceden entre las personas ya sean profesionales o no, enfrenten problemas complejos y trascendentes de carácter político, económico, científico, tecnológico, entre otros, o simplemente de la vida cotidiana.

En la medida en que la humanidad ha avanzado por el camino del desarrollo y el progreso hasta su entrada al siglo XXI, también se ha agudizado de forma global la confrontación de la Ética, la moral y de los valores, en la contraposición entre el Bien y el mal, la vida en armonía entre sí y el medio ambiente o la muerte por la insostenibilidad de un desarrollo excluyente y depredador; entre la Ética del Ser y la Ética del tener o del todo vale, existiendo un consenso en torno a la idea de la existencia de una crisis de valores asociada a la agudización de las contradicciones del mundo unipolar, de globalización neoliberal y de hegemonismo imperialista (DÁVALOS, 2006; HERNANDEZ, 2001).

En tal sentido la Ética como Filosofía de la moral es una concepción filosófica desde la concepción dialéctico materialista de la sociedad, sobre la moral y los valores, y aporta un enfoque ético, axiológico y humanista valorativo de esta realidad, que tiene en cuenta desde las posiciones de los intereses personales, de clases o de la condición

social de las personas, la moral y los valores sirven para argumentar los más disímiles puntos de vistas, reacciones, actitudes y contradictorios comportamientos humanos, constatando su esencia ideológica como parte de la subjetividad de los individuos y del mundo espiritual en cada contexto concreto o realidad histórica.

La Ética constituye hoy en día una herramienta para la transformación del mal al bien, para la lucha por el perfeccionamiento y mejoramiento humano, siempre y cuando los valores morales, transformados en ideales humanos universales y convicciones personales, marquen las cualidades personales de los individuos, su sentido y proyecto de vida personal en correlación con lo social en su sentido de progreso y desarrollo humano (CASTELLANO, 2001; SAVATER, 1997; UGIDOS, 1985).

Pero podríamos preguntarnos: en una sociedad socialista como la nuestra, ¿qué lugar y papel tienen la Ética, la moral y los valores?, ¿de qué Ética, moral y valores hablamos cuando nos referimos a nuestra sociedad, al pueblo cubano y a su historia?, ¿nacemos con una moral determinada, la heredamos genéticamente, se forma en el contexto o tejido social o la construimos nosotros mismos?, ¿La moral y los valores son un fenómeno social externo a nosotros o forman parte de nuestra subjetividad o mundo interior?, ¿Qué relación tienen la Ética y la moral con la Política, el Derecho, la Economía, la Religión, la Ciencia, la Educación?, ¿Existe una escuela cubana de ética?

En Cuba, la Ética cuenta con una plataforma teórico-ideológica y cultural, elaborada sobre la base de los fundamentos de una escuela cubana de Ética, la que se sustenta en los aportes del pensamiento ético cubano de la liberación nacional del siglo XIX, al decir del ético cubano Dr. Armando Chávez, representado por Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique J. Varona y su máximo exponente José Martí, que expresaron los ideales morales del patriotismo, la independencia, la soberanía nacional, la justicia social, la dignidad humana y la unidad nacional, valores que lideraron las luchas independentistas.

La continuidad de este pensamiento durante el siglo XX se expresa en la Ética de la Liberación social, en la cual se articulan el pensamiento ético cubano de avanzada con las ideas marxistas-leninistas, en función de la lucha por la realización de los ideales morales enarbolados en el siglo XIX, dentro de sus exponentes se destacaron entre otros, las figuras de

Rubén Martínez Villena, Julio A. Mella, Juan Marinello, Raúl Roa y como máximo exponente dentro de la generación del centenario Fidel Castro, quien surgía como líder indiscutible del proceso revolucionario victorioso en enero de 1959 (ARTEAGA, 2013; CASTRO, 2000, 2006). Los aportes del Che y Fidel al pensamiento ético cubano, desde la concepción de la construcción de una nueva moral, la socialista, con la perspectiva histórico cultural de país latinoamericano y tercermundista, constituyen rasgos distintivos de la Escuela Cubana de Ética en los finales del siglo XX y el desarrollo del siglo XXI.

La realización de investigaciones de Ética Aplicada a la Educación han posibilitado ampliar el espectro de las Ciencias de la Educación, en la medida en que las problemáticas de la Educación moral, la Ética profesional del maestro, la educación en valores, los dilemas de la Bioética, entre otras, han transitado por los fundamentos interdisciplinarios de carácter filosóficos, éticos, sociológicos, históricos, y psicológicos, para llegar a la concreción de su enfoque y tratamiento en la Pedagogía como ciencia rectora, integradora de los fundamentos del proceso de educación integral, que tiene en su base de la enseñanza-aprendizaje, en el vínculo martiano de los conocimientos con la vida y la práctica cotidiana.

Teniendo en cuenta el lugar de la Ética en el sistema de los conocimientos y en nuestras vidas cotidianas, en la actualidad y desde una perspectiva cubana, la misma nos aporta, para la misión de educar a las nuevas generaciones, los siguientes fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos. Un enfoque ético, axiológico y humanista, que con un contenido predominantemente filosófico, sociológico e histórico, aplicado a la educación nutre a la Pedagogía en su doble condición de ciencia y como un tipo de trabajo específico con los seres humanos, lo que nos permite tener una visión más integradora en su relación con otras ciencias en la comprensión tanto de la realidad social como de la personalidad para su educación.

EL ENFOQUE ÉTICO, AXIOLÓGICO Y HUMANISTA EN LA PEDAGOGÍA CUBANA.

Este enfoque se caracteriza por su carácter integrador, multidisciplinar e interdisciplinar, sobre la base de una concepción teórica

y metodológica dialéctico materialista que focaliza los nexos entre lo ético, lo axiológico y humanista, a partir del cual se ha construido una plataforma teórico-metodológica, con la elaboración de conceptos claves y una concepción acerca de la educación moral, la formación de valores y el trabajo ideológico, como base de la educación política y sobre la Profesionalidad Pedagógica de los docentes formadores de los profesionales de la educación (ARTEAGA, 1999, 2000, 2006).

La Ética, aporta los conocimientos generales y específicos acerca de la moral, como un complejo fenómeno social que forma una parte importante de la vida espiritual, ideológica y cultural, de la escuela en su funcionamiento orgánico, incluyendo a la familia y a la comunidad; así como que la moral es también una parte esencial del mundo interior, subjetivo, de las personas, de sus relaciones, de su comunicación y su trato, así como de su comportamiento, las que como sujetos activos intervienen en el proceso educativo desde diferentes posiciones y roles, pero que confluyen en ese contexto de la escuela y conforman una compleja y contradictoria red de relaciones humanas, individuales y colectivas desde el alumno y su colectivo, el profesor y su claustro, la familia, trabajadores de la escuela o la comunidad, entre otros.

Lo antes señalado apunta a la manifestación de una relación particular de la moral de la sociedad con la escuela y en la propia escuela, como parte del ambiente escolar, pero en especial forma parte del proceso educativo cuando de forma intencional se dirige el proceso de la educación moral de los alumnos, así como de la ética y moral de la profesión del maestro.

Es importante saber que aunque no exista el propósito expreso de educar la moral y los valores por parte del profesor u otros sujetos que intervienen en las relaciones interpersonales y en la comunicación con los estudiantes, la moral tiene una fuerte presencia en las influencias que estas relaciones ejercen en las vidas de las personas, ejerciendo de forma indirecta la transmisión de costumbres, hábitos, significados, patrones o estereotipos de conductas y puntos de vistas, las que pueden ser positivas (educativas) o negativas (desvirtúan la significación positiva de los valores), esta razón eleva la necesidad de tomar muy en cuenta el aspecto del factor moral en su orientación hacia los valores y en contraposición a los antivalores, en todos los procesos humanos, pero en especial en la labor educativa.

El plano axiológico desde la ética, nos revela que no podemos concebir la esfera de la moral sin tener en cuenta la manifestación de los valores morales, asociados a los restantes valores de las diferentes expresiones ideológico-cultural de las personas en consonancia con el contexto social, dentro de los cuales los valores morales son la base constitutiva de los sistemas y escalas de valores universales y personales, nos referimos a los valores políticos, patrióticos, cívicos, jurídicos, estéticos, artísticos, científicos, medioambientales, familiares, religiosos, entre otros.

Estos valores están íntimamente vinculados entre sí en un sistema que en su dialéctica pueden comprenderse en tres planos esenciales, según el axiólogo cubano J. R. Fabelo Corzo, en su intervención en la Audiencia Pública de la Asamblea Nacional del Poder Popular celebrada en abril de 1995, en plena crisis económica del “período especial cubano”, donde los cubanos fueron convocados para proyectar la estrategia del trabajo político ideológico con las nuevas generaciones y la sociedad. El primero es el plano objetivo, el carácter social de los valores (emergen de la red o tejido social que se establece en las formas económicas del desarrollo), el segundo son los valores instituidos plano ideológico (los valores que responden a los intereses ideológicos del sistema político de la clase en el poder), en este caso en la escuela como institución para la educación de los estudiantes, de los profesores, trabajadores de apoyo, la familia, etc. el tercer plano es el subjetivo de cada persona (mundo interior, espiritualidad de los individuos), que se manifiestan en las escalas de valores individuales, en las jerarquías y preferencias de unos u otros valores por cada persona, en sus cualidades personales, en sus actitudes, acompañadas de sus sentimientos y comportamientos que se manifiestan entre los estudiantes o el colectivo pedagógico del centro, trabajadores.

Estos planos de los valores se ponen de manifiesto en las actuaciones, relaciones, comunicaciones, sentimientos, trato, en los conflictos, dilemas, choques de intereses, que caracterizan la vida cotidiana de las personas y que también se producen en la escuela y matizan el propio proceso pedagógico. En este sentido de las ideas y las actuaciones individuales, grupales y por sector, estudiantes, profesores, familiares, etc. se relacionan estrechamente los componentes psicológico, sociológico e ideológico en los valores y la esfera moral de la personalidad en su configuración compleja y dinámica

de la autorregulación o autodeterminación, expresado en su forma de ser y cualidades que lo distinguen en el comportamiento humano.

El humanismo como concepción filosófica e ideológica sobre el ser humano, es el plano más integrador de la concepción ética y axiológica que sustentamos, con un contenido martiano y marxista, acerca del conocimiento de la moral y de los valores, como configuraciones intrínsecas y dinámicas de las personas como un todo único, orgánico e irrepetible y de la sociedad en su conjunto. La moral y los valores acompañan al ser humano en toda su vida y son un objeto especial de atención ya sea en el proceso de su formación inicial o permanente en las personas.

Esta concepción ideológica y cultural del humanismo, entiende al ser humano como portador de potencialidades infinitas para transformar el medio con el que interactúa y transformarse a sí mismo, por medio de su actividad, en particular el trabajo honrado, lo que implica conocimientos tanto teóricos como prácticos, buenos sentimientos, independencia, creatividad y mucho optimismo en las fuerzas humanas para crecer y ser cada día y en cada momento histórico de nuestras vidas mejores personas.

El desarrollo de la moral y los valores en las personas es un rasgo distintivo de la conciencia y autoconciencia humana, con relación al dominio de los instintos humanos expresado en su voluntad y capacidades autorreguladora y reguladora, su manifestación es expresión de la educación y medida de la cultura ética de las personas y de los pueblos. La fórmula es la lucha por el mejoramiento humano a la vez que por un mundo mejor, los cuales son posibles.

En tal sentido la acción de la moral y de los valores ejercen un dominio, control o regulación auto consciente de la voluntad, para hacer prevalecer lo bueno sobre lo malo, lo mejor que tenemos dentro de sí sobre lo defectuoso y malo que puede aflorar. La manifestación de esta autorregulación es expresión del nivel de convicciones que se constatan en el comportamiento como regularidad y no como oportunismo, simulación o doble moral, esto es la base de la educación moral y del prestigio que alcanzan las personas en el transcurso de sus vidas, como personas con autonomía moral o autodeterminadas.

El enfoque ético, axiológico y humanista, aplicado a la pedagogía, amplía la comprensión vigotskiana de la educación en la interacción del

sujeto con el contexto histórico social y nos permite profundizar en las potencialidades humanas de la Zona de Desarrollo Actual y el Próximo, coincidiendo con la relación del ser moral y su transformación inmediata a la luz de las representaciones del deber ser y el ideal moral.

El problema está en la construcción de los andamiajes, de los niveles de ayuda necesarios para la formación de sujetos autodeterminados, educados, en los cuales se articulan los medios, vías, métodos, procedimientos y sujetos del proceso formativo. En este enfoque lo ideológico es el elemento integrador de los componentes de la personalidad en su configuración y los valores la categoría puente, elementos que abren las puertas para los enfoques integradores e interdisciplinarios en el proceso educativo (CORZO, 2005).

El enfoque ético, axiológico y humanista, así comprendido significa: Una herramienta de trabajo en el empleo de una concepción integradora de los fundamentos de la ética sobre la moral y los valores, como elementos consustanciales a la esencia de los seres humanos, que cualifica la actividad humana, sus relaciones, comunicación, trato, comprensión y sus resultados, en las que siempre están presentes dándole un sello particular.

En su carácter científico, teórico, ideológico, metodológico y práctico, este enfoque de naturaleza valorativa, se introduce al tenerlo en cuenta en los estudios y el análisis multilateral de los hechos o procesos de la realidad social, posibilitando una comprensión más integral y hallando la significación humana de los mismos.

En su aplicación interdisciplinaria en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación, en particular, se asocia entre otras, a la Sociología, a la Historia, a la Psicología y a la Pedagogía, para la comprensión integradora del desarrollo de la personalidad, del proceso educativo y de la investigación.

Este enfoque es un elemento esencial para la cultura, por su contenido educativo y su carácter proyectivo en la relación dialéctica del ser moral, el deber ser y los ideales morales, a partir de una actividad transformadora y revolucionaria. Está en la base del pensamiento y la acción estratégica de la Revolución, por su sentido crítico y autocrítico, como expresión de las exigencias morales y de la insatisfacción permanente ante la injusticia social y lo mal hecho, así como la necesidad de cambio,

perfeccionamiento y mejoramiento de la realidad y del ser humano ante las exigencias de la época. (ARTEAGA, 2015, 2019; BAXTER, 2008; BOMBINO, 2004).

RASGOS DEL ENFOQUE ÉTICO, AXIOLÓGICO Y HUMANISTA COMO INSTRUMENTO DE LA LABOR EDUCATIVA POLÍTICA E IDEOLÓGICA:

- Aporta el carácter valorativo en el análisis multilateral de los acontecimientos sociales;
- Sintetiza la unidad de lo teórico, con lo normativo y la práctica;
- Unidad de la idea y la acción;
- Se sustenta en la dialéctica del ser, el deber ser y el ideal, ser superado, está en la base del pensamiento y acción estratégicas, con objetividad y asociado a las tendencias del desarrollo;
- Expresa la insatisfacción permanente ante el perfeccionamiento individual y humano;
- Profundo sentido crítico y autocrítico, como vía en la búsqueda de la solución y respuestas a los problemas y al mejoramiento humano;
- Correlación moral entre el fin y los medios desde posiciones ético – morales y de valores, el fin no justifica los medios.

Dentro de la concreción del enfoque pueden precisarse, entre otras, las líneas de investigación y de la formación pedagógica, las siguientes:

Una concepción sobre qué es la Ética y su lugar en el sistema de los conocimientos científicos en Cuba y en el mundo en la actualidad.

Un enfoque metodológico integrador acerca de qué es, la esencia y funciones de la moral en la vida social y de los individuos, sus nexos con las diferentes esferas de la actividad en la sociedad y en particular de la educación, las principales manifestaciones en la realidad social cubana, su lugar y papel, lo cual nos permite adentrarnos en las relaciones de ética – moral – valores y la economía, la política, el Derecho, la religión, la ciencia

y tecnología, el medioambiente, la sexualidad, el mundo del trabajo y laboral, entre otros.

Los rasgos característicos de la escuela cubana de Ética en su desarrollo hasta la actualidad, cuyas raíces históricas se encuentran en el pensamiento cubano de avanzada o de la liberación nacional del S.XIX, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique J. Varona, José Martí y sus aportes a la identidad y cultura nacional, así como a la educación. (MARTIN, 2000; OJALBO MITRANY, 2001; VILLARINI, 2000).

El contenido moral de la ideología de la revolución cubana, a partir de la moralidad histórica, las tradiciones populares y patrióticas, como fundamentos de la educación, de la pedagogía y las acciones transformadoras del pueblo cubano en su historia.

El contenido ético humanista de la política educacional, sustentada en los principios de la moral de que el ser humano es el valor cimero de la sociedad, que merece el respeto a su dignidad, que puede ser cada día mejor persona, a partir de construir en el trabajo creador una sociedad más justa, de equidad y calidad de vida humana sobre la base del crecimiento y desarrollo humano en una cultura integral progresista, de solidaridad y de paz.

Las particularidades del contenido ético humanista del proceso de educación, el lugar y papel de la moral en las relaciones, la comunicación, el trato y comprensión, así como en la enseñanza y aprendizaje desarrolladora. De la Ética y la Profesionalidad Pedagógica de los maestros.

La concepción metodológica sobre la Educación Moral y para la formación y desarrollo de los valores.

Un enfoque ético, moral y de los valores sobre la relación Ciencia, Tecnología, Sociedad, los conflictos, dilemas e impactos, sus aplicaciones y empleos, la relación entre los fines y los medios y enfoque ético humanista sobre la introducción y empleo de las nuevas tecnologías a la educación, las que no pueden sustituir el valor agregado que solo producen los sentimientos y la relación humana en la educación, ya sea en el contexto de la familia, la escuela o el centro de trabajo, etc.

Un enfoque valorativo con un carácter teórico científico, dentro de las investigaciones científicas, en particular las investigaciones educativas

y una concepción de la educación en valores y para la vida ciudadana de la escuela cubana.

Las exigencias ético, axiológicas y humanista del currículo de la formación docente y una concepción de la Educación para la vida ciudadana en la formación docente y estrategia curricular en esta línea temática.

CONSIDERACIONES FINALES

Este enfoque aplicado a la educación, acerca a la Ética como ciencia filosófica sobre la moral a la Pedagogía, permite entrar en los límites de las Ciencias de la Educación, permitiendo la ampliación de la visión holística o integral del complejo proceso de la formación de la Personalidad en el S.XXI, donde la Ética acompaña el impetuoso desarrollo científico y tecnológico por la necesidad de regular y orientar sus impactos en los seres humanos y el medio ambiente.

En nuestro país esta línea del trabajo pedagógico y de la investigación educativa es estratégica para el enriquecimiento de la Cultura General Integral desde la toma de posiciones teórico-práctica, e ideológica y política. El proyecto en su trayectoria de trabajo ha conformado una forma peculiar de realizar la investigación educativa como su propia Metodología, a partir de la investigación acción, participación, transformación, en la cual se desarrolla la capacitación, la elaboración e introducción de las estrategias y el trabajo de talleres conjuntos de presentación, valoraciones y toma de decisiones respecto a la marcha de la introducción y sus resultados, donde intercambiamos, aprendemos y construimos todos a la vez el resultado como el propósito o producto al que aspiramos.

REFERENCIAS

- ARTEAGA, Nancy C. *Formación de Valores Morales*. La Habana: PROMET Academia, 1999.
- ARTEAGA, Nancy C. *Martí y Fidel en el código de ética del educador cubano*. La Habana: Acuario, 2013.
- ARTEAGA, Nancy C. *Moralidad Histórica, Valores y Juventud*. La Habana: Acuario, 2000.
- ARTEAGA, Nancy C. *et al. Aproximación a una concepción de la Educación para la vida ciudadana en la formación docente*. La Habana: Acuario, 2019.

- ARTEAGA, Nancy C. *et al. Dimensión Ética de la Educación Cubana*. La Habana: Pueblo y Educación, 2006.
- ARTEAGA, Nancy C. *et al. Educación en valores: retos y experiencias*. La Habana: Acuario, 2015.
- BÁXTER, E. *La educación en valores y la relación con la evaluación de la calidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 2008.
- BOMBINO, Luis López *et al. Por una nueva Ética*. La Habana: Félix Varela, 2004.
- CASTELLANO, Beatriz *et al. El aprendizaje desarrollador*. La Habana: ISPEJV, 2001.
- CASTRO, Fidel. *Discurso acto de graduación Melena 1*, 15 marzo 2000.
- CASTRO, Fidel. *Intervenciones sobre la Batalla de ideas y los programas especiales de la Revolución hasta*, 2006.
- CORZO, José Ramón Fabelo. *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: José Martí, 2005.
- DÁVALOS, Armando Hart. *Ética, Cultura y Política*. La Habana: Oficina del Programa Martiano; Consejo de Estado, 2006.
- HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana: Acuario, 2001.
- MARTÍN, Miguel Martínez. *El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- OJALBO MITRANY, Victoria *et al. La formación de valores en el contexto universitario*. La Habana: Félix Varela, 2001.
- VILLARINI, Angel. *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 2000.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. México: IEESA, 1997.
- UGIDOS, Zaira Rodríguez. *Filosofía, Ciencia y Valor: Ciencias Sociales*. La Habana, 1985.

SOBRE OS AUTORES

ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

Doutor em Filosofia da Educação e professor Livre-Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade - GEPEES. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

ANA LÚCIA PEREIRA

Doutora em Sociologia pela Unesp/Araraquara e atualmente é Professora da Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail: analuciap@mail.uft.edu.br

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo, onde lidera o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - GRUPEFE. E-mail: ajsev@uol.com.br

CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

Doutor em Educação pela UNESP/Marília, onde é docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar. E-mail: claudio.brocanelli@unesp.br

DANIEL RÍOS MUÑOZ

Doutor en Educación y docente del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Email: daniel.rios@usach.cl

DAVID HERRERA ARAYA

Doctorando en Educación y docente del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). E-mail: david.herrera@usach.cl

FABIOLA COLOMBANI

Doutora em Psicologia da Educação pela Unesp/Marília e docente da Faculdade Católica Paulista (FACAP), em Marília, onde está como coordenadora do Curso de Psicologia. E-mail: fabiola.colombani@uca.edu.br

GENIVALDO DE SOUZA SANTOS

Doutor em Filosofia da Educação pela Unesp/Marília e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus de Birigui. E-mail: genivaldo@ifsp.edu.br

JOSÉ ALEJANDRO TASAT

Doctor en Educación y docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. E-mail: jtasat@untref.edu.br

NANCY LUCÍA CHACÓN ARTEAGA

Profesora Titular Académica de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJV), La Habana, Cuba y Presidenta fundadora de la Cátedra de Ética Aplicada a la Educación. E-mail: nhaconarteaga@gmail.com

RITA DE CASSIA GALLEGO

Doutora em Educação pela USP, onde atualmente é docente da Faculdade de Educação, na área de Didática e do Programa de Pós-Graduação da mesma faculdade. E-mail: rita-gallego@hotmail.com

SINÉSIO FERRAZ BUENO

Doutor em Filosofia da Educação, atuando como professor do Departamento de Filosofia e da Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. E-mail: sinesio.ferraz@unesp.br

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

NORMALIZAÇÃO

Amanda Andrade V. da Silva
Isabelle Ribeiro Ornelas Coelho Lima

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

FORMATO

16 x 23cm

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

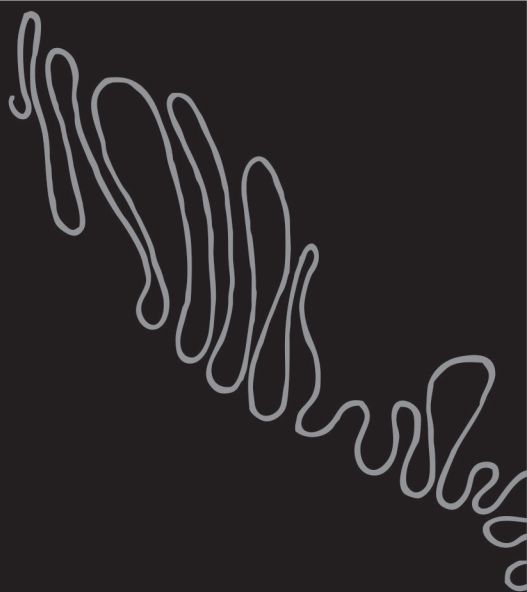
TIRAGEM

100

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica
unesp
Campus de Marília

Esta coletânea apresenta textos dedicados ao pensamento latinoamericano e à educação, estabelecendo como fio condutor uma "ética situada". Ao se trazer reflexões e debates nessa linha, visamos pensar uma ética situada como uma postura do povo latino-americano, que culturalmente foi educado com ideias e pensamentos estrangeiros, em lugar de pensar o seu estar (do estar aqui). Pensar a educação e a ética a partir de um lugar situado, mas que é influenciado por outras ideias e concepções, implica e solicita um esforço na busca de se pensar a partir de uma outra perspectiva, que contemple outras vozes, outros protagonismos, outros "centros" de produção de pensamento e ideias. Muitos dos problemas e desafios que encontramos na escola podem ser melhor redimensionados a partir de uma visão "de dentro", isto é, de um olhar atento aos componentes históricos que nos compõe como povo latinoamericano e, assim, transformar o processo de formação de professores, as nossas práticas pedagógicas, as nossas políticas educacionais, dentre outros aspectos que possamos considerar. A publicação deste livro para o público brasileiro e latinoamericano pretende ser também um espaço de resistência, de combate e de luta, para que a educação seja a protagonista, de fato e de direito, na transformação das pessoas e do mundo.



5

ISBN 978-65-86546-23-1



9 786586 546231