

A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana¹

Dalila Andrade Oliveira²

RESUMO

O artigo discute com base na teoria crítico-social latino-americana os processos de mudança mais recentes no campo educativo, que têm representado uma ruptura no papel tradicionalmente desempenhado pelos sistemas escolares na construção de hegemonias políticas. Para isso, traz dois exemplos de política pública educacional que expressam a institucionalização de projetos alternativos que dão voz e lugar a sujeitos historicamente silenciados. As principais conclusões apontam para a complexidade da discussão ao identificar que, ao incorporar novos sujeitos, os sistemas educacionais se vêem obrigados a enfrentar a contradição entre o acesso e a permanência, que toca no ponto fulcral da sua estrutura: o currículo. Tal processo instaura um campo de disputa entre os saberes e práticas que são valorizados, porque desta disputa deriva o reconhecimento social daqueles que estão autorizados a participar como sujeitos.

Palavras-chave: Pedagogia Latino-americana. Direito à educação. Reformas educacionais.

Education as a field of dispute of knowledge and social affirmation: for the construction of a Latin American pedagogy

ABSTRACT

The article discusses the most recent processes of change in the educational field, based on Latin American social-critical theory, which have represented a rupture in the role traditionally played

1 Este artigo foi apresentado no XXXV Congresso da Associação de Estudos Latino-Americanos, LASA, em Lima, Peru entre os dias 29 de abril a 01 de maio de 2017. Para esta publicação foram realizadas algumas alterações na versão inicial.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular de Políticas públicas em Educação (UFMG). Pesquisadora PQ1A/CNPq. Coordenadora Geral da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (www.redeestrado.org)

by school systems in the construction of political hegemonies. For this, it brings two examples of educational public policy that express the institutionalization of alternative projects which give voice and place to historically silenced subjects. The main conclusions point out to the complexity of the discussion when identifying that, when incorporating new subjects, the educational systems are forced to face the contradiction between access and permanence, which touches the crux of its structure: the curriculum. This process establishes a field of dispute between the knowledges and practices that are valued, because of this dispute derives the social recognition of those who are allowed to participate as subjects.

Keywords: Latin American Pedagogy. Right to education. Educational reforms.

La educación como campo de disputa de saberes y de afirmación social: para la construcción de una pedagogía latinoamericana

RESUMEN

El artículo discute con base en la teoría crítico-social latinoamericana los procesos de cambio más recientes en el campo educativo, que han representado una ruptura en el papel tradicionalmente desempeñado por los sistemas escolares en la construcción de hegemonías políticas. Para ello, trae dos ejemplos de política pública educativa que expresan la institucionalización de proyectos alternativos que dan voz y lugar a sujetos históricamente silenciados. Las principales conclusiones apuntan a la complejidad de la discusión al identificar que, al incorporar nuevos sujetos, los sistemas educativos se ven obligados a enfrentar la contradicción entre el acceso y la permanencia, que toca en el punto central de su estructura: el currículo. Tal proceso instaura un campo de disputa entre los saberes y prácticas que son valorizados, porque de esta disputa deriva el reconocimiento social de aquellos que están autorizados a participar como sujetos.

Palabras clave: Pedagogía Latinoamericana. Derecho a la educación. Reformas educativas

Introdução

Este texto pretende discutir em que medida as disputas políticas mais recentes sobre o direito à educação na região latino-americana têm expressado as tensões entre as aspirações de novos atores, que só muito recentemente puderam aceder à condição de sujeitos de direito e passaram a buscar o reconhecimento de suas origens e pertencimentos, e aqueles que insistem em uma agenda educativa centrada na aprendizagem como fim último da educação escolar, medida pelas avaliações externas de caráter universal. Este tem sido um debate bastante presente nos contextos nacionais revelando posições divergentes no que se refere à defesa de uma agenda para a educação.

Em *"Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina"*, Anibal Quijano, peruano, grande pensador contemporâneo, afirma que a identidade latino-americana constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial como a primeira identidade da modernidade, resultante de dois processos históricos que convergiram nessa direção: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça. Uma suposta distinção biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, e a articulação de todas as formas históricas de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

Para o mesmo autor, a teoria social latino-americana desenvolve-se em contraposição a uma teoria que se fundamenta no mercado como paraíso dos direitos dos homens, desvinculados de sua classe e tomados como indivíduos isolados. Assim se obscurecem as relações de exploração e desigualdade. E é neste contexto que se formam as nações da América Latina e que se tem início a indagação sobre o que estas fazem com sua própria natureza. De acordo com Quijano (2005), na região latino-americana a negação da cultura local resultou em uma integração subordinada ao projeto eurocêntrico de colonização. Os povos conquistados e dominados foram situados em uma posição "natural" de inferioridade, assim como seus traços fenótipos, seus descobrimentos mentais e culturais. O desenvolvimento histórico-político da região carrega firmemente a marca dessa dominação que é refletida na constituição do Estado latino-americano (FALLETO, 1989), na orientação das políticas públicas, na instituição de uma República

que hierarquiza os cidadãos segundo suas origens, e na organização dos sistemas educacionais. Por isso, como afirma Puiggròs (2010), o direito à educação ainda é uma ferida aberta na região latino-americana.

Este artigo pretende discutir à luz da teoria crítico-social latino-americana os processos de mudança mais recentes no campo educativo, que têm representado uma ruptura no papel tradicionalmente desempenhado pelos sistemas escolares na construção de hegemonias políticas. Ao mesmo tempo procura identificar, a partir de uma experiência específica, dois exemplos de uma política pública educacional que expressam a institucionalização de projetos alternativos que dão voz e lugar a outros sujeitos silenciados por séculos de história.

A crise dos sistemas educacionais e a emergência de novos sujeitos na escola

A discussão sobre o pretense monopólio do saber, ou do conhecimento escolar, pelo Estado por meio dos sistemas educacionais na sociedade moderna passa a ocupar o centro do debate no final do século passado e início deste. Isto ocorre a partir do movimento de expansão crescente da escolarização no mundo, o que resultou na ampliação e diversificação do público escolar. Esse processo tem promovido uma verdadeira revolução na cultura escolar à medida que, por meio dos alunos, a escola é confrontada cotidianamente nos seus valores e normas e os docentes no seu saber-fazer. Contudo, a diversidade não entra na escola apenas pelos alunos que, além de apresentarem diferenças sociais e econômicas importantes, afirmam cada vez mais suas diferenças de origem étnica, cultural e linguística, mas também pelas novas gerações de docentes, oriundos das camadas populares e portadores de outros valores e referências socioculturais. Esse movimento foge aos padrões tradicionais da escola republicana, pensada a princípio para uma elite branca e urbana, colocando em xeque suas estruturas, provocando o que ficou conhecido, no final do século passado, como a crise da escola pública.

Tal crise põe em evidência a falência do modelo de justiça ao qual se assentou o sistema educativo moderno: o princípio da igualdade de oportunidades (DEROUET, 2004; DUBET, 2004). Na atualidade, ela é atravessada por uma gama de valores, línguas, culturas que cada vez mais se veem autorizadas a se manifestar e reclamar seu lugar, ou

mesmo expressar o seu desconforto da condição, como bem expressou Bhabha (1998), dos que estão no “entre-lugar”. Esses novos sujeitos reclamam por maior justiça social e escolar, já não lhes bastam o acesso à escola, é necessário que esta responda as suas exigências e se conecte com os seus valores e referências. Nesse processo, Lahire (2008) considera que a escola perdeu o monopólio da inculcação da cultura legítima.

Diante do esgotamento do princípio de justiça calcado na igualdade de oportunidades, sob o qual estava assentado o modelo de escola republicana, assiste-se a emergência de um novo paradigma para a orientação da agenda educacional que responda aos processos de globalização. Talvez se possa considerar como marco dessa mudança de paradigma a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esta Conferência foi promovida por um conjunto de organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) e refletiu um esforço mundial, envolvendo um grande número de chefes de Estado, guiados pela determinação de reorientar a agenda educativa com vistas a responder às exigências de maior diversidade: a educação para a equidade social.

Coincidentemente a década de 1990 foi marcada na América Latina e Caribe por uma onda de reformas educacionais, nas quais os mesmos organismos internacionais tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais para o cumprimento de uma agenda mais voltada à equidade, entretanto essas reformas se deram em governos de orientação claramente neoliberal. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios de educação ou em forma de empréstimos, como no caso do Banco Mundial.

Merece destaque dentre as muitas iniciativas à época, a criação do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), que se estruturou por meio de quatro princípios básicos e cinco focos estratégicos para orientar a ação pública em educação (UNESCO, 2007). Nesse projeto estão claramente expressas essas orientações:

- i) passar da ênfase aos insumos e às estruturas a uma ênfase nas pessoas como agentes ativos que através de sua própria prática produzem, modificam ou reproduzem as condições em que atuam. Assim, espera-se passar dos enfoques instrumentais a visões centradas no papel ativo das pessoas na constituição dos fenômenos sociais; ii) transcender a ideia de educação como mera transmissão de conteúdos e se entender

como uma área consubstancial ao desenvolvimento integral das pessoas; iii) afirmar de modo crescente a necessidade de atender a diversidade deixando de lado os tratamentos homogêneos e homogeneizadores da população; iv) postular de modo crescente que a tarefa educativa é uma responsabilidade da sociedade em seu conjunto entendendo esta como uma sociedade educadora, transcendendo o foco exclusivo posto nas instituições educativas como espaços educativos. (UNESCO, 2007, grifos meus)³

Os focos propostos pelo PRELAC são dirigidos ao desenvolvimento de propostas políticas que busquem atender as exigências impostas pela crise da escola. A ruptura com os enfoques neoclássicos que depositaram demasiada força nos insumos é substituída por abordagens mais flexíveis em que os sujeitos (na retórica do momento, denominados ‘pessoas’) sejam responsáveis por suas ações. Em consequência, a educação, a aprendizagem em si, deverá contemplar a mesma abordagem, ou seja, considerar que os sujeitos (as pessoas) são portadores de individualidades, de histórias e experiências. O reforço ao reconhecimento do diverso em contraposição ao homogêneo, o universal, refere-se a um aspecto fundamental da vida escolar, ou seja, a disputa pelo conhecimento ou os saberes que se desenvolvem na escola. Isto fica ainda mais evidente, nos focos estratégicos definidos pelo PRELAC, enfatizando a necessidade de organizar a ação pública entorno dos seguintes temas:

[...] os conteúdos e práticas da educação para construir sentidos acerca de nós mesmos, dos demais e do mundo em que vivemos; os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo na mudança educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; a cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; a gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; a responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados. (UNESCO, 2007)⁴

3 Cf: Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. UNESCO (2007). Livre tradução pela autora das citações.

4 Idem ibdem.

Essas reformas centram-se no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelos processos de transformação, sobretudo tecnológicos, pelos quais passam a sociedade e, em especial, o trabalho. As competências e habilidades serão defendidas como a modernização dos currículos, atribuindo maior flexibilidade à formação dos sujeitos para a agenda do Século XXI.

Michael Young (2016), em recente artigo, analisando o que denominou processo de “tendência de temor ao conhecimento, tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais na Inglaterra”, apresenta severa crítica à ênfase no que foi referido como as habilidades do século XXI. Para ele, tal processo deixou a questão do conhecimento largamente implícita, resultando em “[...] um ceticismo em relação ao conhecimento, (que) entretanto, permaneceu vivo nos debates abstratos e esotéricos associados com os estudos culturais e as ciências sociais e suas asserções de que não existe essa verdade ou esse ‘conhecimento objetivo.’” (YOUNG, 2016, p. 20). Observa o autor, que essas suposições tornaram-se amplamente aceitas nos estudos educacionais.

Baseando-se em Lennon (2010, p. 376), Young (2016) afirma que “Todo conhecimento é conhecimento situado, que reflete a posição do seu produtor ou conhecedor, em um determinado momento histórico, em um dado contexto cultural”. Lançando ainda mais luz sobre o debate, fundamentando-se em outros autores norte-americanos, o mesmo autor expressa a seguinte inquietação: “Se todo conhecimento está situado em um contexto, isso leva a um relativismo que rejeita a suposição de haver um conhecimento “melhor” em qualquer área, que poderia ou deveria embasar o currículo escolar. Como consequência, o currículo se torna aberto a toda uma variedade de finalidades outras que não sejam a aquisição de conhecimento”. (YOUNG, 2016, p. 21)

O mesmo autor observa ainda com base no contexto inglês, que os critérios e o foco das reformas mudaram em 30 anos, mas os vínculos com um relativismo implícito acerca da distribuição do conhecimento das disciplinas permaneceram, e as disciplinas escolares vinculadas à progressão para a universidade e até, em muitos casos, para a empregabilidade, eram direito de poucos, não de todos. Essa afirmação do autor corrobora com muitas críticas que na atualidade se faz aos sistemas educacionais reformados nas últimas décadas que, apesar de estenderem ou mesmo massificarem o acesso, continuaram internamente sendo altamente seletivos.

Para Young (2016: p.28), uma das questões relativas ao “medo do conhecimento” que parecem centrais, e que converge para o objeto em foco neste texto, “está na forma pela qual a aprendizagem tomou o lugar da educação em termos de política e linguagem curriculares”. Destaca ainda que, “a aprendizagem é considerada aberta, boa, progressivista e criadora de oportunidades para novos aprendizados” e que “a ênfase atual está em encorajar os estudantes a estarem sempre abertos a novas oportunidades de aprendizagem”.

O discurso dominante a partir dessas reformas é de que os ganhos no acesso à educação devem reorientar a atenção na atualidade para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem. Duas noções preocupantes que, tomadas de forma acrítica por muitos governos latino-americanos, inclusive os de matriz progressista, têm posto no centro das políticas educacionais a avaliação como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais. Os governos, ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala, produzidos por especialistas exteriores ao contexto escolar, justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na “indiscutível” racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço. Tal processo levado a extremo acaba por comprometer o direito à educação dos setores populares, especialmente daqueles que, como observou Quijano (2005), foram enquadrados em tipologias de raças e culturas subalternas por um projeto de modernização.

Já a noção de aprendizagem, que está fortemente vinculada às políticas de avaliação, surge neste contexto como um princípio norteador básico da agenda global difundida pelos organismos internacionais, resumindo os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 1998). No documento intitulado *Estratégia para o Sector da Educação 2020*, o Banco Mundial estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos, definindo-a como:

[...] a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só ir à escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente; Investir de forma inteligente; Investir para todos.

Da mesma maneira que com a avaliação, assistiu-se a incorporação do termo aprendizagem, e a naturalização das expectativas de aprendizagem como definidoras de currículos nacionais, por governos latino-americanos, incluindo até, como já observado, aqueles de caráter democrático-populares.

Recorrendo mais uma vez a Young (2016: p.29), vê-se que essa incorporação pelas políticas tem consequências sobre os professores:

[...] a mudança para a aprendizagem mostra outra consequência que vai contra o conhecimento: faz com que os educadores sintam que não deveriam ter autoridade sobre os seus alunos apenas porque sabem mais. É como se a autoridade fosse algo incômodo e não democrático, especialmente quando o conhecimento é dissociado da aprendizagem.

Para o autor, essa relação expressa mais uma das faces do que chamou “medo do conhecimento” e pode levar a outras consequências, tais como: os educadores serem levados a confundir um necessário respeito pelos valores culturais de uma comunidade com a verdade das explicações oferecidas pelas disciplinas escolares:

Sociedades multiculturais colocam um grande número de novos problemas para os professores; eles têm que fazer a distinção entre significados “específicos do contexto”, que são uma característica de todas as “culturas”, e significados “independentes do contexto”, do currículo. (YOUNG, 2016, p.30)

Essas são questões incitantes para problematizar um processo bastante recente que vem ocorrendo na região latino-americana com o desenvolvimento de políticas educativas que, apesar de suas enormes contradições, limites e defasagens entre a teoria (leis) e a prática (implementação), buscam ampliar o direito à educação transcendendo à concepção liberal clássica fundada na igualdade formal. Essas novas políticas, com muitas variações entre os contextos nacionais, têm ensejado novos horizontes ao romperem com o padrão seletivo no campo educacional, incorporando outros sujeitos que historicamente estiveram fora de cena.

Entretanto, ao incorporar esses novos sujeitos, os sistemas educacionais se veem obrigados a enfrentar a contradição entre o acesso e a permanência, que toca no ponto fulcral da sua estrutura: o currículo.

Neste momento, instaura-se um campo de disputa entre os saberes e práticas que são valorizados, porque desta disputa deriva o reconhecimento social daqueles que estão autorizados a participar como sujeitos. No contexto latino-americano esta discussão traz uma especificidade que extrapola o campo educacional, ela põe no foco do debate a questão identitária, ao desvelar as heranças eurocêntricas e os processos de subordinação racial e cultural dos povos originários.

A especificidade latino-americana e novos projetos educativos: para uma pedagogia latino-americana

O debate que na atualidade toma a cena no campo educacional, já havia sido enunciado cem anos antes por um dos precursores do pensamento crítico-social latino-americano, outro peruano, José Carlos Mariátegui. Em seu livro *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*, publicado pela primeira vez em 1928, em Lima, ele aborda o problema do índio e faz menção, em uma nota de rodapé, a um prólogo que escreveu para o livro *Tempestade de los Andes*, de Valcarcel, em que cita textualmente:

Os que ainda não romperam com o cerco de sua educação liberal e burguesa e, colocando-se numa posição abstrata e literária, se divertem em embaralhar os aspectos raciais do problema, esquecem que a política e, portanto, a economia, o dominam fundamentalmente. (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54)

O autor explica que a conquista foi um ato político que interrompeu bruscamente o processo autônomo da nação quéchua, mas não implicou numa substituição repentina das leis e costumes dos nativos pelos dos conquistadores. Isto porque, na sua visão, a independência não correspondeu a uma transformação radical da estrutura econômica e social do Peru, mantendo a infraestrutura colonial, praticamente não melhorando em nada a vida do indígena. Contudo, considera que, ao mudar a condição jurídica do indígena, abriu caminho para sua emancipação política e social. É por esta razão, que Mariátegui considera que a independência não constituiu um movimento indígena, promovendo, ao contrário, um despojo da terra, fonte de vida destes povos, sendo a causa de uma dissolução material e moral destes.

Por isso, sua compreensão é que não existia no Peru (naquela época, e segundo ele, jamais existiu) “[...] uma burguesia, com sentido nacional, que se professe liberal e democrática e que inspire sua política nos postulados de sua doutrina” (Mariátegui, 2008: 55). Buscando demonstrar que o problema do índio não é moral, mas econômico e social e está centrado na questão agrária, ou seja, na criação do latifúndio em detrimento da propriedade indígena, conclui apoiando-se em outros autores (Encinas e González Prada) que “a propriedade do solo improdutivo criou a feudalização da raça e sua miséria” e, por isso mesmo, “a questão do índio mais que pedagógica, é econômica, é social” (MARIÁ-TEGUI, 2008, p. 56)

Extrapolando o contexto peruano, e lançando um olhar sobre a experiência boliviana, é possível encontrar análises bastante convergentes. Álvaro Garcia Linera buscando compreender as ideologias ou “concepções de mundo” de caráter contestatório e emancipador em seu país, traz elementos convergentes aos apresentados por Mariátegui.

Linera (2008) considera que na passagem do século XIX para o século XX, com a derrota de 1899⁵, a Bolívia viveu a repressão do projeto de poder nacional indígena, tendo como consequência a renovação do pacto de subalternidade com o Estado, mediante a defesa das terras comunitárias e o acesso ao sistema educativo. Merece destaque o papel que a educação já ocupava nesse momento no ideário nacional boliviano. Para o autor, tal processo permitiu que o nacionalismo eurocêntrico se impusesse como “[...] horizonte explicador do mundo” nas comunidades indígenas, emitido desde o Estado, por meio de uma reforma moral e intelectual, criando uma hegemonia político cultural que governou por mais de 35 anos. Linera (2008) tenta demonstrar que o marxismo como cultura política em disputa contribuiu nesse processo de racionalização modernizante da sociedade. Na percepção do autor, o marxismo desta época, presente em diferentes partidos políticos, era portador de uma ideologia de modernização industrial do país no plano econômico e de consolidação do Estado nacional no plano político, tendo como objetivos:

[...] desenvolvimento incessante da modernidade capitalista do trabalho, substituição das relações “tra-

5 Refere-se à derrota da sublevação e do governo indígena dirigido por Zárate Wilka e Juan Lero.

dicionais” de produção, especialmente da comunidade camponesa que deverá ‘coletivizar-se’ ou ‘obreirizar-se’, homogeneização cultural para consolidar o Estado e uma crescente estatização das atividades produtivas como base de uma economia planejada e de uma coesão social nacional-estatal da sociedade. (LINERA, 2008: p.44-45).

Os estudos de Linera (2008), com suas conclusões fundamentadas na história particular de um país, a Bolívia, corroboram para o objeto central em discussão neste texto, ou seja, demonstra a impotência que adquiriu os sistemas educacionais de caráter universal na construção de hegemonias políticas e como esse processo reflete a disputa de saberes como uma ideologia ou concepção de mundo. Neste sentido, conclui:

Esta narrativa modernista e teleológica da história, em geral adaptada dos manuais de economia e de filosofia, criará um bloqueio cognitivo e uma impossibilidade epistemológica sobre duas realidades que serão ponto de partida de outro projeto de emancipação, que com o passar do tempo sobrepor-se-á à própria ideologia marxista: a temática camponesa e étnica do país”. (LINERA, 2008, p. 45).

Para o mesmo autor, o marxismo daquele período realizava uma leitura classista da questão agrária, em um esquema em que a comunidade e suas relações produtivas simplesmente não existiram no horizonte interpretativo e, menos ainda, qualquer outra identidade social que não fosse estritamente econômica, no caso a camponesa, contribuindo para uma visão reducionista da realidade boliviana. Afirma ainda que os repertórios culturais das classes, a diversidade identitária da sociedade ou a existência de nações e povos indígenas, serão um não lugar na literatura e na estratégia esquerdista daquele momento. E assim, constata que o voto universal, a reforma agrária e a educação gratuita e universal fizeram do ideário do nacionalismo revolucionário um horizonte de época que envolveu boa parte do imaginário das comunidades camponesas que encontraram nesse modelo de ‘cidadanização’, reconhecimento e mobilidade social, uma convocatória nacionalizadora e culturalmente homogeneizante. Para ele, foram processos que representaram momentos de uma crescente (des)etnização do discurso e do ideário camponês, uma aposta na inclusão imaginada no projeto de coesão cultural e mestiça irradiada desde o Estado.

Como já comentado, de acordo com Quijano (2015), na região latino-americana a negação da cultura local, resultou em uma integração subordinada ao projeto eurocêntrico de colonização. Para esse autor, os povos conquistados e dominados foram situados em uma posição natural de inferioridade e, em consequência, também seus traços fenóticos, assim como seus descobrimentos mentais e culturais. Tratava-se da configuração de um novo padrão global de controle do trabalho, como elemento central de um novo padrão de poder, do qual eram de modo conjunto e individual dependentes histórico-estruturalmente. As novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça, foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global do controle do trabalho. A Europa não tinha somente o controle do mercado mundial, mas pôde ainda impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao seu próprio sistema de mundo. Para essas regiões e populações isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois a partir da Europa foram lhes atribuídas novas identidades geoculturais. A incorporação dessas diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural e intelectual, intersubjetiva, equivalente a articulação de todas as formas de controle do trabalho entorno do capital. Para Quijano (2015), todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais, terminaram também articulados a uma só ordem cultural global.

É neste contexto dominado por um projeto exterior que se desenvolvem nações, ao invés de pátria⁶, onde os Estados nacionais como projeto e materialização do processo civilizatório moderno desenvolveram seus sistemas escolares à imagem e semelhança dos europeus.

Desde os seus primórdios, nas sociedades latino-americanas as divisões sociais têm tido relação com os cortes étnicos, sexuais, linguísticos e geracionais que estiveram na base da construção de suas repúblicas, resultando em um sistema injusto de distribuição dos bens. O acesso que proclamaram as revoluções liberais, ainda segue pendente pelo seu insuficiente cumprimento para os setores populares. Por isso, Puiggrós (2010) considera que o direito à educação como uma questão não se resolve por causas profundas nas sociedades latino-americanas.

6 Considera-se que o termo 'Patria Grande' foi usado pela primeira vez pelo argentino Manuel Ugarte, em 1922 no livro "A Pátria Grande" para se referir à integração latino-americana.

Para a mesma autora, a educação nos países latino-americanos tem sido cúmplice da escravidão, da persistência da desigualdade de direitos e de incontáveis discriminações, tem ainda contribuído no sentido de ocultar os saberes produzidos pelos pobres da terra, favorecendo a predominância do conhecimento dos poderosos como verdades. Ela considera que a natureza do processo educativo se resolve no centro de lutas pelo poder. A maneira como a sociedade decide suas hierarquias, a distribuição de seus bens materiais e simbólicos, as regras de resolução de seus conflitos, são algumas das variáveis que o condicionam.

Os sistemas educativos sul-americanos têm enfrentado nos últimos anos o problema da exclusão e da defasagem estrutural típica de sociedades desiguais, sobretudo, após os processos de reformas neoliberais que foram levados a cabo na maioria desses países a partir da última década do século XX.

A educação nos governos pós-neoliberais na América Latina

Na primeira década do século XX um conjunto de países na região conseguiu romper com as hegemonias neoliberais e experimentar outras formas de governo. A combinação de estratégias de maior democratização e participação cidadã, com justiça social e a garantia de alguns direitos humanos fundamentais foi a marca desses governos pós-neoliberais na região. Tais governos buscaram desenvolver políticas públicas dirigidas aos setores mais castigados pelos processos históricos desde a colonização. Essas políticas de caráter inclusivo buscaram permitir a esses setores sua integração socioeconômica ao mesmo tempo em que possibilitaram, ainda que timidamente e não sem gritantes contradições, algumas transformações normativas e práticas baseadas no reconhecimento social e identitário destes sujeitos. Algumas dessas políticas representam um grande passo no sentido de instituir novos projetos educativos, merece especial destaque as mudanças promovidas na reforma educativa da Bolívia, no governo de Evo Morales.

Essas mudanças geraram uma massa crítica que tem resistido a uma forte ofensiva nos últimos anos dos setores conservadores. No caso específico do Brasil, merecem destaque algumas políticas desenvolvidas durante os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), em especial aquelas que buscaram pro-

mover maior justiça educativa, tais como o Programa Bolsa Família, o Programa Mais Educação e as Cotas nas Universidades Públicas.

Do ponto de vista do avanço de políticas de caráter identitário e que põem em evidência as contradições do modelo escolar universal, padronizado e homogeneizante, que visam recuperar e valorizar os saberes locais e originários, destacam-se, no caso brasileiro, os cursos de formação de professores para o campo e para as comunidades indígenas, como formação docente inicial para novos projetos educativos.

A Pedagogia da Terra e as Licenciaturas Intercultural e Indígena

Com a expansão educacional das últimas décadas no Brasil, alguns segmentos passaram a exigir novos formatos escolares no atendimento ao seu direito à educação. A crítica à concentração institucional e geográfica da formação docente e, sobretudo, a sua orientação predominantemente urbana tem sido frequente nos debates acadêmicos e políticos, bem como nos espaços de interlocução entre movimentos sociais e governos, com especial destaque para as Conferências Nacionais de Educação, ocorridas em 2010 e 2014. Os segmentos que por séculos estiveram excluídos dos sistemas escolares começaram a apresentar projetos específicos de proposição de políticas públicas dirigidas à educação. Esses segmentos têm elaborado propostas que revelam concepção e fundamentação específicas de educação e de prática pedagógica. As mais importantes experiências nessa direção são a Pedagogia da Terra, inspirada pelos movimentos em defesa da reforma agrária, mais especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), e as Licenciaturas Intercultural e Indígena que se apresentam como respostas ao nível das políticas públicas às demandas dos movimentos étnico-raciais.

A Pedagogia da Terra

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), instituído por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010⁷ (BRASIL, 2010a), estabeleceu-se com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. O Pronera teve como

7 Em 1997, o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma

responsabilidade capacitar educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, para que estes pudessem atuar como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Sendo o programa voltado para a promoção do desenvolvimento sustentável, suas ações foram definidas tendo como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. As práticas educacionais foram, por sua vez, baseadas nos princípios do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade. O Pronera foi desenvolvido por meio de uma parceria do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas e comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais.⁸

O Pronera foi criado a partir da iniciativa de movimentos sociais em defesa da educação do campo, especialmente o MST, e teve como principal suporte uma pesquisa em que se buscou conhecer a situação da educação no meio rural brasileiro (I Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária - I PNERA)⁹.

De acordo com Rezende e Bezerra Neto (2010), há uma relação dialética entre interesses distintos dos agentes envolvidos no Pronera: dos representantes das universidades, do Incra, do governo e de movimentos sociais do campo, em que se observa a existência de objetivos comuns e distintos entre si e esta relação tem resultado em consensos e dissensos ao longo do processo de criação, elaboração e acompanhamento dos projetos. Ainda de acordo com os autores, os movimentos sociais do campo, em conjunto com estudiosos na área de educação rural e entidades que discutem o tema, defendem uma educação do campo que possa transformar o quadro da educação oferecida para os trabalhadores rurais, respeitando e valorizando a cultura camponesa. A concepção é de que a educação dos moradores da área rural deve ser

Agrária - I ENERA, organizado em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e universidades brasileiras. A partir destas articulações, no dia 16 de abril de 1998 foi criado o Pronera, inicialmente vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, o programa passou a ser vinculado ao INCRA. (CALDART, 2004)

8 <http://incra.gov.br/>

9 Para conhecer o panorama da educação rural no Brasil, em 2004, foi realizada a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA a partir de uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA/INCRA/Pronera, com o Ministério da Educação – MEC/ Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - INEP, visando caracterizar a escolarização dos beneficiários da reforma agrária no Brasil (BRASIL, 2005).

construída pelos próprios sujeitos do campo, contrapondo-se às teorias de educação rural, que podem ser definidas como uma adaptação da proposta de educação urbana à realidade do campo. Nesse sentido, a formação do educador do campo é uma preocupação constante desses movimentos sociais, devido à importância que tem o professor nestas escolas, constituindo-se em relevante referência para os estudantes e para a comunidade.

A população participante do Pronera é composta por jovens e adultos assentados em projetos do Incra ou órgãos estaduais reconhecidos por ele (BRASIL, 2010b). Devido às especificidades do público-alvo do programa, a organização dos cursos foi pensada devendo partir das situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, a partir da Pedagogia da Alternância. Essa metodologia de trabalho é constituída por dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. O Tempo Escola concentra as aulas e atividades presenciais na qual toda a turma é reunida e se organiza para a sua formação político-pedagógica. O Tempo Comunidade é o período em que o educando retorna ao seu assentamento e desenvolve atividade de pesquisa, estágio ou intervenção, a fim de buscar elementos da sua realidade para a compreensão da teoria apresentada nas aulas.

Sendo assim, o programa promove projetos de alfabetização e escolarização de assentados e acampados; projetos de escolarização e formação continuada dos educadores do campo; projetos de formação profissional de nível médio, técnico e superior para os assentados (BRASIL, 2004).

Caldart (2004) afirma que a preocupação em relação à formação dos seus educadores sempre esteve presente na história do MST, o qual reivindicou, desde o início do Pronera, a realização de cursos de capacitação de professores do campo, favorecendo a criação de muitas turmas de Magistério e Pedagogia. Os cursos de Pedagogia financiados pelo Pronera são conhecidos como "Pedagogia da Terra". Para o MST, a formação de educadores apresenta uma importância estratégica para os movimentos sociais, uma vez que a educação é concebida como um instrumento privilegiado no processo de formação de consciência.

Para Rezende e Bezerra Neto (2010), o entendimento do MST é de que os sujeitos do campo, ao se apropriarem dos espaços instituídos para educar, contribuem para que a realidade rural seja considerada no processo de formação dos assentados e acampados. Espera-se que

os pedagogos formados pela Pedagogia da Terra atuem como agentes multiplicadores nos assentamentos e movimentos sociais, levando em conta o debate sobre a educação do campo. Esses mesmos autores, afirmam terem encontrado em suas pesquisas indícios de que os cursos de graduação do Pronera, ligados às universidades públicas, respondem à qualidade esperada por eles na formação docente.

A licenciatura intercultural indígena

Outra experiência alternativa às formas tradicionais de formação inicial de professores são os cursos de licenciatura intercultural indígena. Essa modalidade visa formar profissionais para atuar, prioritariamente, em aldeias indígenas. A expectativa era de que com essa experiência os professores formados pudessem trabalhar na escolarização básica de crianças, jovens e adultos indígenas, contribuindo para a melhoria da educação em suas comunidades. Muitas universidades públicas brasileiras desenvolveram projetos dessa natureza, sobretudo, por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni). Como exemplo, o curso oferecido desde 2009, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), voltado para a formação de professores e professoras que irão atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio das aldeias.

Outra experiência que merece destaque é o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que se ocupou da formação de professores indígenas da etnia Guarani Kaiowá. Os professores foram qualificados em matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências sociais.

Considerações finais: a disputa de saberes e a construção de novas hegemonias

Na América Latina, como demonstra Puiggrós (2010), a intenção monopólica do Estado em relação à educação impondia na legislação das novas repúblicas, o monopólio que antes tinha a igreja sobre as normas coloniais, foi triunfando a posição do Estado como o único sujeito capaz de levar e garantir o direito à educação para toda a população. Esse Estado, comprometido com interesses outros que não os das populações originárias, contribuiu por meio dos sistemas escolares para a

imposição de um horizonte interpretativo da realidade latino-americana convergente com a visão de mundo dos conquistadores, como acentuava Linera (2008). O eurocentrismo, encarnado como processo civilizatório moderno, foi assumido pelos Estados latino-americanos como visão hegemônica e negação da cultura local.

Um dos mais notáveis pensadores latino-americano do século XX, Rui Mauro Marini, explicita o ponto de vista crítico que orientou os intelectuais da região em torno de uma teoria que buscasse descortinar a interpretação que foi generalizada por um pensamento econômico hegemônico sobre nossas sociedades:

La reflexión de una sociedad sobre si misma, surge con las sociedades de clases, pero sólo se plantea allí donde un grupo o una clase experimenta la necesidad de promover o justificar su dominación sobre otros grupos y clases. En el sentido que la teorización social va encaminada a asegurar o transformar un orden de cosas determinado a partir de un punto de vista de clase. (MARINI, 1994, p. 135-154)

Esteve na base do pensamento crítico-social latino-americano a preocupação em analisar a realidade de nossos países à luz de uma teoria que permitisse pôr a descoberto as criações artificiais em torno de um processo civilizatório moderno que, em realidade, estava a serviço de interesses econômicos mais amplos. Segundo Mariátegui (2008) com os movimentos de independência colonial observou-se a simpatia ao princípio do igualitarismo, influência da revolução francesa, pelos intelectuais latino-americanos, mas tal princípio estava orientado ao “*criollo*”, o que excluía, por decorrência, a atenção ao índio e ao negro da América Latina. Esse fato resultou em grandes brechas internas que segregaram por séculos alguns segmentos populares, em especial, os indígenas e os afrodescendentes.

Nestes quase cem anos que nos separam do tempo de Mariátegui foram muitos os processos de conhecimento e reconhecimento pelos quais passaram a região e o mundo. Como demonstra Fraser (2001: 245)

[...] a luta pelo reconhecimento tornou-se rapidamente a forma paradigmática de conflito político do Século XX (...). Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E reconhecimento

cultural desloca a redistribuição econômica como o remédio para as injustiças e objetivo da luta política.

Esses processos trouxeram novas interpretações históricas e novas narrativas que lançaram luzes sobre setores invisibilizados. A instituição do Estado plurinacional na Bolívia, propondo uma educação descolonizadora, orientada a recuperar as subjetividades identitárias de nações e povos indígenas, com um enfoque comunitário e de transmissão da cultura, sobretudo por meio da recuperação das línguas originárias em via de extinção, é um forte exemplo. O reconhecimento oficial dos idiomas e das trinta e seis nações indígenas originárias pode se constituir em uma verdadeira revolução no que se refere à incorporação de outras referências identitárias. Ou no caso do Equador, ainda que mais timidamente, o Programa Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir que nos dizeres de Gagliano (2015, p. 16):

[...] constituye un espacio de participación y promoción de derechos vinculados a las problemáticas de la sexualidad y de la educación familiar, ambiental y para la salud. En los intersticios de programas como estos se recrean nuevos problemas, se construyen nuevos sujetos y se defienden y conquistan nuevos derechos anclados en el conocimiento y el amor al buen vivir.

No campo educativo o que se percebe é que a despeito da constante contestação da narrativa moderna por meio de novas experiências que tendem a reforçar a cultura e os valores locais, ainda persiste uma forte crença na avaliação e na consagração de um conhecimento universal. Essa persistência é responsável por grandes contradições instauradas em políticas governamentais que promovem ações no sentido de diminuir as brechas sociais e alcançar maior justiça educativa, ao mesmo tempo em que adotam padrões de qualidade e eficiência educativa que vão na contra mão dessas experiências. O que se constata é que a diversidade de experiências no campo educativo nos governos pós-neoliberais é grande, variando desde aquelas mais voltadas ao reconhecimento cultural até as que radicalizam os processos de avaliação como medida para assegurar a equidade no sistema público de educação, basta mencionar que um significativo número de países da região participam do PISA. A combinação de maior democratização e participação esteve

mais ou menos presentes em todas essas experiências, porém com estratégias que se diversificam bastante.

Neste artigo, o que se buscou foi refletir sobre essa complexa questão que envolve múltiplas dimensões. Os ataques à educação tradicional podem levar a um estreitamento dos currículos, tendendo a depreciar o conhecimento disciplinar e reforçar as ditas competências e habilidades, convergentes às novas demandas do setor produtivo para a formação da força de trabalho.

Reconhecimento e redistribuição socioeconômica não se opõem como objetos de reivindicação pelos grupos demandantes, ao contrário, são complementares, pois a exigência de reconhecimento é também condição indispensável na distribuição de posições sociais. A subalternidade de gênero e de raça, como demonstrado por Quijano, está articulada à subordinação econômica.

Em meio a esse cenário ambivalente, em que ao tempo que florescem novas experiências também se assiste a uma reação conservadora que se expressa com uma violência discursiva surpreendente, exprimindo as formas mais arcaicas de preconceito e de opressão, tais como os projetos de “escola sem partido” e contra a chamada “ideologia de gênero”, o direito à educação continua sendo uma dívida social histórica para muitos e a construção de uma pedagogia latino-americana um imperativo cada vez mais atual.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos:** Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em 20 maio 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. **Manual de Operações**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf> Acesso em 18 dez. 2008.

BRASIL. MEC/ Inep/ MDA/ INCRA/ Pronera. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA. Brasília, DF, abril de 2005. 158 p.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEROUET, J. L. A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. **Sociologia**, Lisboa, n. 45, p. 131-143, maio 2004.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UNB, 2001.

GAGLIANO, R.S. Una revolución silenciosa. **Le Monde Diplomatique**, Hacia dónde va la educación, UNIPE: Universidad Pedagógica, p. 16-17, Edición especial feb./marzo 2015.

LAHIRE, B. Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. In: TENTI FANFANI, E. **Nuevos temas em la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

LENNON, K. Re-enchanting the world: the role of imagination in perception. **Philosophy**, v. 85, n. 3, p. 375-389, July 2010. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/philosophy/article/reenchanting-the-world-the-role-of-imagination-in-perception/3FBD9F1056783E0F8AE4F30B0E039E1C>>. Acesso em: 11 jan. 2018

LINERA, A.G. Indianismo e marxismo: o desencontro de duas razões revolucionárias. In: SADER, E. (Org.) **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-americano**. São Paulo: Expressão Popular/CLACSO, 2008.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular/CLACSO, 2008.

MARINI, R. M. Las crisis del desarrollismo. In: _____; MILLAN. M. **La teoría social latinoamericana: subdesarrollo y dependencia**. México: Edições El Caballito, p.135-154, 1994.

PUIGGRÓS, A. Avatares y resignificaciones del derecho a La educación em América Latina. **Docência**, Santiago de Chile: Colégio de Profesores, año XV, n. 40, mayo 2010.

QUIJANO, A. **A Colonialidade do Saber**. In: LANDER, E. (Org.). Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REZENDE, J. R.; BEZERRA NETO, L. As implicações da qualificação de militantes do MST: o caso das pedagogas da terra do estado de São Paulo. **Revista de ciências da educação**, UNISAL, Americana/SP, ano XII, n. 23, 2010.

UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos**. Santiago/Chile: PRELAC/OREAL/UNESCO, 2007.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

Recebido em: agosto/ 2018

Aprovado em: setembro/2018